

KOLME KERTOMUSTA OPISKELUPAIKAN VALINNASTA

Semioottinen analyysi ammattikorkeakoulun opiskelijaksi hakeutumisesta

Ilkka Mönkkönen
Pro gradu -tutkielma
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Viestinnän laitos
Lokakuu 2008

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
1.1 Opiskelijaksi korkeakouluun.....	4
1.2 Ammattikorkeakoulu koulujärjestelmän osana	7
2 TOIMIVA IHMINEN.....	10
2.1 Toimintaa ja valintoja	10
2.2 Tulkinnallinen lähestymistapa.....	16
2.2.1 Semioottinen näkökulma.....	16
2.2.2 Merkitysten kerroksittaisuus	18
2.2.3 Diskursiivinen taso.....	19
2.2.4 A. J. Greimasin kertovan rakenteen aktanttimalli	20
2.2.5 Syvätaaso, astetta abstraktimmaksi	23
3 NONPROFIT-ORGANISAATIO JA MAINE	27
3.1 Miten maine määritellään.....	27
3.2 Sijoituslistat ja maine	34
4 OPISKELUPAIKAN VALINTA TUTKIMUSKOhteena	37
4.1 Malleja, tutkimuksia ja ristiriitoja	37
4.2 Ammattikorkeakoulu hakukohteena.....	42
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	46
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	46
5.2 Aineiston keruu	47
5.2.1 Kerronnallinen haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	47
5.2.2 Tavoitteena moniääninen kuvaus.....	48
5.2.3 Haastatteluaineisto	49
5.3 Aineiston analyysi	52
5.3.1 Metodologinen triangulaatio	52
5.3.2 Alussa oli hypoteesi	53
5.4 Tuleeko totuus ilmi.....	54

6 TULOKSET	56
6.1 Haastattelut narratiiveina	56
6.1.1 Ammattitaidon kohentajan kertomus	57
6.1.2 Ammatinhankkijan kertomus	60
6.1.3 Tutkinnon tavoittelijan kertomus	62
6.2 Semioottinen analyysi	65
6.2.1 Diskursiivinen taso	65
6.2.2 Narratiivinen taso	68
6.2.3 Syvätason kaksi ulottuvuutta	78
7 DISKUSSIO	84
7.1 Tulosten tarkastelua	84
7.2 Luotettavuuden arviointia	90
8 LOPUKSI	92

LÄHTEET

LIITE 1: Malli opiskelijaksi hakeutumisesta

LIITE 2: Haastatteluaineisto

1 JOHDANTO

1.1 Opiskelijaksi korkeakouluun

Maassamme on toiminut vakinaisia ammattikorkeakouluja (amk) yli kymmenen vuoden ajan. Ne ovat olennainen osa opetusministeriön suunnitelmaa, jonka mukaan lähes kaksi kolmasosaa ikäluokasta tulisi kouluttaa korkea-asteen oppilaitoksissa (Lampinen 1998, 23). Yhdessä yliopistojen ja muiden korkeakoulujen kanssa ammattikorkeakoulut muodostavat maamme korkeakoululaitoksen.

Ammattikorkeakouluihin haetaan kevään tai syksyn yhteishaussa, jossa on vuosittain tarjolla yli 30 000 opiskelijapaikkaa. Yhteishaussa otetaan mittaa oppilaitosten vetovoimaisuudesta. Suosituimpien koulutusalojen ja paikkakuntien oppilaspaikoista käydään kovaa kilpailua. Korkeimman asteen oppilaitoksista tuntuvat ammattikorkeakoulut mainostavan yliopistoja näyttävämmiin (HS Koulutus 2007; Opintie 2007). Oppilaitokset markkinoivat opetusohjelmiaan esitteissä, internet-sivustoilla, opiskelijatapaamisissa ja jopa televisiossa, sillä niiden on rakennettava mainettaan aktiivisesti, jotta ne saisivat osansa pienentyvistä hakijamääristä. Jokaisen opiskelijapaikan täyttäminen mahdollisimman motivoituneella opiskelijalla on elintärkeää ammattikorkeakouluille, sillä suuri osa niiden rahoituksesta tulee aloituspaikkojen kautta (MTV3 2007).

Korkeakouluopintoihin hakeutumista on selvitelty pääosin survey-tyyppisillä tutkimuksilla sekä Suomessa että ulkomailla. Tutkittavaa ilmiötä on lähestytty lähinnä kvantitatiivisin menetelmin.¹ Erilaisilla malleilla, joita tosin ei ole käytetty suomalaistutkimuksissa, on pyritty kuvaamaan tiivistetysti korkeakouluopintoihin (*university, college*) hakeutumista (esim. Chapman 1981; Litten 1982; Jackson 1982; Vrontis, Thrassou & Melanthiou 2007). Sekä tutkimukset että mallit herättävät useita kysymyksiä. Edellä viitatuissa malleissa ei mainita mainetta, vaikka se tutkimustulosten mukaan on tärkeä muuttuja opiskelupaikkaa valittaessa. Tässä on selvä ristiriita. Toiseksi, maine-käsitteen sisältö jää tutkimuksissa epämääräiseksi. Esimerkiksi Salla Salén-Haapala (2006) ja Jaana Markkula (2006) eivät

¹ Kotimaisia korkeakouluja koskevia selvityksiä ovat esimerkiksi seuraavat: Ahola & Nurmi (1996); Vuorinen, Mäkinen & Valkonen (2000); Vuorinen & Valkonen (2003); Markkula (2006); Halttunen (2007); Matikka (2007). – Yhteen ammattikorkeakouluun tai koulutusalaan keskittyviä tutkimuksia ovat mm. seuraavat: Niittyniemi (2001), Friman & Ruponen (2002), Nieminen & Ahola (2003), Laalo-Hokkanen (2005) ja Salén-Haapala (2006).

ammattikorkeakoulututkimuksissaan tarjoa vastauksia kysymyksiin, mistä oppilaitoksen maine opiskelijoiden mielestä muodostuu, minkä merkityksen nämä antavat maineelle opiskelupaikkaa valitessaan ja miten oppilaitoksen maine vaikuttaa opiskelijaksi hakeutumiseen, vaikka tutkijat toteavatkin maineella olevan merkitystä opiskelupaikan valinnassa. Laajoihin lomakeaineistoihin perustuvissa kotimaisissa kartoituksissa ei ole myöskään selvitetty, millaisen prosessin opiskelijaksi aikova käy läpi ennen hakupäätöstään, eikä sitä, mitä eroja on hakeutumisessa joko aikuis- tai nuorisoasteelle. Nämä kysymykset eivät ole vailla merkitystä oppilaitoksille, joiden olisi paikallaan tietää, miten oppilaitos voisi rakentaa itsestään kuvaa, joka vetää hakijoita puoleensa.

Tässä tutkimuksessa haetaan vastausta siihen, miten ammattikorkeakouluun hakeutuneet kuvaavat opiskelijaksi hakeutumistaan ja siihen, miten heidän käsityksensä oppilaitoksen maineesta vaikuttaa opiskelupaikan valintaan. Opiskelijaksi hakeutumista tarkastellaan prosessina, jonka lähtöpisteenä on hakijan kiinnostuksen herääminen amk-opintoihin ja joka päättyy valintapäätökseen. Lähestymistapa on retrospektiivinen, sillä aineisto koostuu ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haastatteluista, joissa he kertovat opiskelupaikkaan liittyvistä valinnoistaan. Haastattelut analysoidaan laadullisilla menetelmillä, sillä tavoitteena on saada kvantitatiivista tutkimusta syvempi ja yksityiskohtaisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuskysymysten taustalla on useita käytännön seikkoja. Olen haastatellut ammattikorkeakouluun pyrkiviä monena vuotena, joten kiinnostus esitettyihin kysymyksiin on henkilökohtainen. Ammattikorkeakoulun lehtorina olen pohtinut opiskelijaksi hakeutumisen problematiikkaa yleisemminkin ja havainnut, että juuri opiskelupaikan valinnan yhteydessä otetaan mittaa oppilaitoksen maineesta. Haastateltava on saattanut kertoa hakevansa oppilaitokseen, josta hän on kuullut puhuttavan tai kirjoitettavan myönteisesti. Epäselväksi on kuitenkin jäänyt tällaisten arvioiden alkuperä, samoin kuin se, mistä haastateltavat yleensä ovat hakenneet tietoa hakupäätöksensä pohjaksi.

Tutkimuksen lähtökohtana on käsitys ihmisestä intentionaalisena, päämäärään pyrkivänä toimijana, joka tekee häntä itseään tyydyttäviä valintoja ja joka osaa kertoa tekemistään ratkaisuista ja niiden perusteluista. Lähestymistapa tekee mahdolliseksi hakijan tekemien valintojen selittämisen hänen asettamiensa päämäärien ja tavoitteiden kautta, joten selitystapa on erilainen kuin edellä viitatuissa survey-tyyppisissä tutkimuksissa, joissa tarkastel-

laan muuttujien välisiä korrelaatioita. Haastatteluaineistoa tarkastellaan kertomuksina eli narratiiveina,² mikä mahdollistaa hakeutumisen tarkastelun ajallisesti etenevänä prosessina. Narratiivien kautta voimme jäsentää kokemuksiamme, sillä ne ovat osa elämäämme, kuten Walter Fisher (1987) toteaa. Aineiston analysoinnissa haetaan tukea A. J. Greimasin ajatuksille pohjautuvasta semioottisesta analyysistä, jossa viestintää pidetään todellisuuden tulkintana. Semioottisen näkökulman valintaan on vaikuttanut erityisesti Eero Tarastin toteamus semiotiikan tarjoamista mahdollisuuksista. Fazerin suklaanappirullamainosta tutkineen Tarastin (1996b, 178) mukaan semioottinen lähestymistapa voi paljastaa analyysikohteesta ulottuvuuksia, joita katsoja ei mainoksen pintarakenteessa välittömästi havaitse.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa ammattikorkeakouluille, joille on tärkeää selvittää, miten niiden markkinointi tavoittaa opiskelemaan aikovat yksilöinä. Tällä perusteella arvelen tutkimuksellani olevan käytännöllistä merkitystä ammattikorkeakouluille ja koulutuksen suunnittelijoille. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä valtionhallinnon ohjeiden mukaan ammattikorkeakoulut joutuvat uudistamaan organisaatioitaan lähitulevaisuudessa (Opm 2008). Pieniä yksiköitä karsitaan tai yhdistetään suurempiin. Oppilaitosten on erotuttava massasta ja rakennettava myönteistä kuvaa opiskelijoiden silmissä, jotta niiden toiminta jatkuisi. Opiskelijoiden tekemät valinnat osoittavat, miten hyvin oppilaitos on onnistunut markkinoinnissaan.

Johdannon lopussa kuvataan lyhyesti suomalaista ammattikorkeakoulujärjestelmää omana kokonaisuutenaan. Luku muodostaa kehikon, jossa tutkimuskysymyksiä tarkastellaan. Tutkimuksen teoreettinen tausta muodostuu kahdesta kokonaisuudesta. Ensimmäisessä esitelmään käsitys ihmisestä toimijana, ja toisessa eritellään maineen käsitteen problematiikkaa taloudellista hyötyä tavoittelemattomassa nonprofit-organisaatiossa. Sen jälkeen esitellään korkeakoulujen opiskelijavalintaa kuvaavia malleja ja opiskelijavalinnasta tehtyjä tutkimuksia sekä Suomessa että ulkomailla. Tutkimuksen suorittaminen sekä tulokset muodos-

² Tässä esityksessä narratiivilla tarkoitetaan selostusta tai esitystä opiskelupaikkaan hakeutumisesta (vrt. Bacon 2004, 332). Kertomuksen kohteena on jotakin, joka on todella tapahtunut ja josta haastateltava antaa suullisen selostuksen haastattelutilanteessa. – Narratiiviin viitataan myös termeillä kertomus ja tarina. Näiden termien erottelu on horjuvaa (vrt. esimerkiksi Polkinghorne 1995; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190; Kujala 2007, 25–26; Hodge & Kress 1988, 229–231; Bacon 2004, 332).

tavat omat kokonaisuutensa. Empiirinen aineisto ja siitä käytetyt lyhenteet on esitelty liitteessä 2.

1.2 Ammattikorkeakoulu koulujärjestelmän osana

Ammattikorkeakoulut syntyivät vaihtoehdoksi maamme yliopistoille 1990-luvulla. Niillä pyrittiin poistamaan ylioppilassumaa, lyhentämään jonotusaikoja korkean asteen koulutukseen sekä vähentämään päällekkäistä kouluttautumista (Vuorinen & Valkonen 2003, 9). Kahteen erilliseen korkeakouluväylään pohjautuvaan duaalimalliin saatiin vaikutteita Saksasta, jossa ammattikorkeakoulut (*Fachhochschule*) ovat olleet osa koulutusjärjestelmää 1960- ja 1970-lukujen taitteesta lähtien (Lampinen 1995, 15; Lehtisalo & Raivola 1999, 154–155). Vuonna 2000 korkeakoulutuksen aloituspaikkoja tarjottiin maassamme noin kahdelle kolmasosalle (66 %) keskimääräisestä nuorisoiäluokasta. Tästä ammattikorkeakoulujen osuus oli 37 prosenttia ja yliopistojen 29 prosenttia. (Vuorinen & Valkonen 2003, 18.)

Maamme ammattikorkeakoulut on pystytetty vanhan ammatillisen opistoasteen muodostamalle perustalle. Niiden tehtävänä on antaa ”työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä” (L 351/2003, § 4). Eriksen säädetään velvollisuudesta alueelliseen yhteistyöhön elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen ja oppilaitosten kanssa. Kansainvälisyys toteutuu opiskelijavaihdon kautta (Liljander 2004, 34). Lakitekstistä³ voidaan poimia ammattikorkeakoulun kolme tehtäväkokonaisuutta, jotka ovat opetus, aluekehitys sekä tutkimus- ja kehittämistyö. Ammattikorkeakouluissa suoritettavia tutkintoja ovat ammattikorkeakoulututkinto ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Näistä ensiksi mainittu on ammattikorkeakoulun perustutkinto, jonka laajuus vaihtelee.⁴ Perustutkintoon johtavaan, maksuttomaan koulutukseen sisältyy puolen lukuvuoden työharjoittelu.

³ Voimassaoleva ammattikorkeakoululaki on vuodelta 2003 (L 351/2003) ja sitä täydentää valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluopinnoista (A 352/2003).

⁴ Tutkintojen laajuudet ovat joko 180, 210 tai 240 opintopistettä. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen laajuus on 60 tai 90 opintopistettä (A 352/2003; A 423/2005, § 3; A 497/2004, § 5). Ammatilliset erikoistumisopinnot ovat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvia laajoja täydennyskoulutusohjelmia, joiden laajuus on 30–60 opintopistettä (A 352/2003 12 §).

Vuoden 2007 keväällä Suomessa toimi 28 opetusministeriön hallinnon alaista ammattikorkeakoulua, joista osa oli yhdistämässä toimintaansa. Ammattikorkeakouluja ovat myös Ahvenanmaalla toimiva Högsolan på Åland sekä sisäasiainministeriön alaisuudessa toimiva Poliisiammattikorkeakoulu (Opm 2007). Ammattikorkeakoulun toimipisteitä oli kevättalvella 2007 yli 70 paikkakunnalla (Arene 2007). Ammattikorkeakoulutoiminnan käynnistyttyä lupia uusille yksiköille myönnettiin harkitusti, mutta suopeasti muun muassa alueellisin perustein. Vaikuttaa siltä, että jossakin vaiheessa motoksi tuli: ”Joka niemeen notkoon ja saaremaan ...”. Tästä periaatteesta on alettu luopua. Talvella 2007 antamassaan tiedotteessa ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto esittää, että ammattikorkeakouluverkkoa tulisi tiivistää lopettamalla 20 yksikön toiminta kokonaan tai siirtämällä ne toisen yksikön yhteyteen (Arene 2007). Kevättalvella 2008 julkaisemassaan tiedotteessa opetusministeriö kaavailee tätäkin rajumpaa leikkausta koko korkeakouluverkoston kehittämiseksi (Opm 2008).

Ammattikorkeakoulun opetus järjestetään koulutusaloittain, joita on kahdeksan: luonnonvara- ja ympäristöala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnontieteiden ala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, matkailun, ravitsemuksen ja talouden ala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, kulttuuriala, sekä humanistinen ja kasvatusala (Opiskelijatilasto 2007). Kul-lakin alalla on useita koulutusohjelmia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla voi suorittaa sosionomin (AMK), sairaanhoitajan (AMK) ja terveydenhoitajan (AMK) tutkinnot. Yksi ammattikorkeakoulu tarjoaa yleensä useiden koulutusalojen opetusta. Suurimmat ammattikorkeakoulut voivat tarjota suosituimpia koulutusohjelmia useissa toimipisteissään. Vuoden 2007 tilastojen mukaan ammattikorkeakouluissa oli kirjoilla noin 130 000 opiskelijaa, joista suunnilleen 75 % opiskeli joko tekniikan ja liikenteen tai yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon tai sosiaali-, terveys- ja liikunnan aloilla, jotka olivat kolme suosituinta koulutusala (Amkota 2008, Kota 2008).⁵

Kaksijakoisesta korkeakoululaitoksesta valmistuu eri tavoin suuntautuneita ammattilaisia. Yliopisto-opetuksen vahvuus on vankassa teoreettisessa osaamisessa ja tieteellisten menetelmien hallinnassa, kun taas ammattikorkeakoulut tuottavat työelämän erilaisiin tehtäviin hyvän käytännön asiantuntemuksen hankkineita ammattilaisia. (Lampinen 1995, 17–20.) Tämä näkyy myös opiskelijoiden perusteluissa valita jompikumpi korkean koulutuksen

⁵ Vuoden 2005 tietojen mukaan yliopistoissa opiskeli noin 176 000 opiskelijaa ja niissä tehtiin kaikkiaan vajaa 18 700 yliopistotutkintoa (Kota 2008).

väylä. Päivi Vuorisen ja Sakari Valkosen (2003, 85–87) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopiskelijoiden valintaperusteina olivat suosituimmuusjärjestyksessä käytännönläheisyys, helpompi pääsy (ei pääsykoetta) oppilaitokseen, kiinnostava koulutus tarjolla vain ammattikorkeakoulussa, valmistuminen selkeästi ammattiin, yliopistoa lyhyempi koulutusaika ja ohjatumpi opetus sekä oppilaitoksen sijainti lähellä kotiseutua. Yliopisto-opiskelijoiden listan järjestys oli seuraava: kiinnostava koulutus vain yliopistossa, koulutuksen arvostus, koulutuksen tasokkuus ja vaativuus, opintojen valinnaisuus ja akateeminen vapaus, opiskelun teoreettisuus sekä koulutuksen laaja-alaisuus. Tutkijat tiivistävät opiskelijoiden näkemysten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisestä erosta toteamalla, että käytännöllisyys vetää opiskelijoita ammattikorkeakouluun ja arvostus yliopistoon.

Kaksi kertaa vuodessa järjestettävää yhteishakua koordinoi opetushallitus (L 351/2003, 22 §; Oph 2007). Hakukelpoisia ammattikorkeakouluun ovat henkilöt, jotka ovat suorittaneet ylioppilas- tai siihen rinnastettavan tutkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon, ammatillisen korkea-asteen tai opistotutkinnon tai vähintään kolmivuotien ammatillisen perustutkinnon (Vuorinen & Valkonen 2003, 18). Niin sanottu yhden paikan periaate koskee myös ammattikorkeakouluja. Sen mukaan hakija saa ottaa vastaan vain yhden korkeakoulututkintoon johtavan opiskelupaikan yhtenä lukuvuotena. Yhteishaku tuo valintaprosessiin omat piirteensä. Hakija voi yhteisvalinnassa nimetä neljä hakutoivetta suosituimmuusjärjestyksessä, joka on sitova. Hän voi myös hakea samanaikaisesti sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon. Jos hänet hyväksytään useaan paikkaan, hän päättää itse, minkä hän niistä valitsee.

Työvoimapolitiikkaan liittyvillä toimenpiteillä on merkitystä ammattikorkeakoulun opiskelijaksi hakeutumisessa. Alle 25-vuotias ammattikouluttamaton nuori menettää oikeutensa työmarkkinatukeen, ellei hän hakeudu joko koulutukseen, työharjoitteluun tai ota vastaan opiskelupaikkaa. Turvatakseen työmarkkinaoikeutensa nuoren on hakeuduttava koulutukseen siinäkin tapauksessa, että hän ei todellisuudessa halua hakemaansa koulutukseen. Ylioppilastutkinnon suorittaneen tulee hakea yhteishaussa vähintään kolmeen ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaan tai toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ylioppilaskiintiössä. Mikäli nuori ei tule valituksi varsinaisessa yhteishaussa, hänen tulee hakeutua työvoimatoimiston osoittamiin peruutuspaikkoihin sekä osallistua seuraavaan yhteishakuun. (Työministeriö 2007.)

2 TOIMIVA IHMINEN

2.1 Toimintaa ja valintoja

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys ihmisestä toimijana, joka tekee rationaalisia, häntä itseään tyydyttäviä valintoja. Saksalaisen filosofin, Franz Brentanon mukaan ihmisen toiminnalle on ominaista intentionaalisuus eli suuntautuneisuus (Niiniluoto 1984, 54). Ihminen toisin sanoen tähtää toiminnallaan johonkin tavoitteeseen, kuten opiskelupaikkaan tietyssä ammattikorkeakoulussa. Hän osaa myös kertoa toiminnastaan ja valinnoistaan, sillä narratiivit ovat osa hänen elämäänsä (Fisher 1987, 62–65).

Toimintaa on käyttäytyminen, jota voimme kontrolloida jollakin tavoin. Voimme esimerkiksi flirttailla iskemällä silmää vastakkaisen sukupuolen edustajalle. Silmäniskulla herätämme toisen huomion ja osoitamme, että olemme kiinnostuneita hänestä. Toiminnallamme on silloin tarkoitus, joka erottaa toiminnan pelkästä fysiologisesta prosessista, esimerkiksi silmän räpsähtelyistä. Tarkoitus tai toiminnalle asetettu tavoite antaa toiminnalle selityksen (Hänninen 1992, 6–7; Tuomela 1979, 7–8). Esimerkiksi mielikuva tutkinnosta ja sen kautta löytyvästä hyvästä työpaikasta tarjoaa riittävän selityksen sille, miksi joku päättää hakeutua tiettyyn oppilaitokseen. Rosenberg (1988, 22) nimittää fysiologisten prosessien laukaisemia reaktioita termillä *behaviour* erotukseksi varsinaisesta yksilön toiminnasta (*action*), joka syntyy tämän tietoisien valinnan tuloksena.

Opiskelupaikan valinnassa on kyse toiminnasta, jota voidaan lähestyä teoreettisesti G. H. von Wrightin kehittämän intentionaalisen teon mallin avulla. Se palautuu viime kädessä Aristoteleen praktiseen syllogismiin ja teleologisen selittämisen ideaan. Teon käsite, johon mallissa viitataan, on keskeinen etogeenisessä tai tekojen psykologiassa, jossa ihmisen käyttäytymistä tarkastellaan ”tavoitteellisena, sosiaalisten merkitysten ja sääntöjen ohjaamana sekä sosiaalista todellisuutta tuottavana toimintana” (Hänninen 1992, 6). Tekoon liitetään intentio, jolla tarkoitetaan aikomusta, tarkoitusta tai valintaa, ”jonka toimija tuottaa tekoon ryhtyessään” (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 32). Vilma Hänninen, joka viittaa von Wrightin malliin termillä analyyttinen hermeneutiikka, esittelee Aristoteleen praktisen syllogismin seuraavasti (Hänninen 1992, 37; von Wright 1971, 96).

- (A) a haluaa saada aikaan p
 a arvelee, ettei hän voi saada aikaan p ellei hän tee q
 a ryhtyy tekemään q

Syllogismissa, josta on erilaisia variantteja (von Wright 1971, 96–107; Tuomela 1974; Aho 2002), on kaksi premissiä, teon päämäärää koskeva ns. volitionaalinen premissi ja ”päämäärän saavuttamisen keinoja koskevaa uskomusta kuvaava ns. kognitiivinen premissi” (Hänninen 1992, 38). Opiskelupaikan valinnassa syllogismi voisi toimia seuraavasti. A, joka haluaa sairaanhoitajaksi, arvelee, että hän ei voi saada sairaanhoitajan pätevyyttä (p), ellei hän suorita ammattikorkeakoulututkintoa (q), joten hän hakeutuu ammattikorkeakoulun opiskelijaksi ja ryhtyy suorittamaan tutkintoa (q). Vastaavasti B, jota kiinnostaa uralla eteneminen, ajattelee, että hän ei voi saada tiettyä virkaa (p), ellei hän suorita korkeakoulututkintoa (q), joten hän hakeutuu ammattikorkeakouluun ja ryhtyy suorittamaan tutkintoa (q). Praktiseen syllogismiin (A) sisältyvä ehto on välttämätön. Tutkijat ovat esittäneet erilaisia tulkintoja premissien ja johtopäätöksen suhteesta sekä päättelyn toimivuudesta (Aho 2002, 199–200; Kilpinen 2002).

Intentionaalisuus on eriaisteista ja se liittyy läheisesti kieleen, koska kieli antaa sisällön haluille, uskomuksille ja toiminnalle. Väljimmässä merkityksessään intentionaalisuus viittaa tahalliseen tekoon, jonka lähde on tietoinen subjekti. Tällaisesta on kysymys käden heilauttamisessa. Astetta vaativampi on määritellä teko intentionaaliseksi silloin, kun sillä on jokin tarkoitus itsensä ulkopuolella. Tästä on kysymys, kun heilautan kättäni tervehtiäkseni. ”Vaativin merkitys on, että toimintaa edeltää harkittu aikomus (intentio) jossa toiminta nähdään välineeksi päämäärän saavuttamiseen (tervehdin x:ää koska haluan ylläpitää tuttavuuttani hänen kanssaan).” (Hänninen 1992, 28.) Viimeksi mainitusta on kysymys opiskelupaikkaan hakeutumisessa, jossa opiskelupaikkaa pidetään välineenä hyvän ammatitaidon saavuttamiseen.

Teon intentionaalisuuteen liittyy myös sen intensionaalisuus, jolla on olennainen merkitys teon psykologisessa tulkinnessa. Sen mukaan toimintaa ei voida selittää täysin tarkasti, ellei olla selvillä siitä, miten sen suorittaja kuvailee toimintaansa – ja samalla myös uskomuksiaan ja halujaan. Teon kuvauksen merkityssisällön on oltava yhdenmukainen toimijan antaman merkityssisällön kanssa. (Hänninen 1992, 28.) Saadaksemme varmuuden siitä, miksi henkilö toimii tietyllä tavalla opiskelupaikkaan hakeutuessaan, meidän on kysyttävä sitä häneltä itseltään. Koska toiminta saa selityksensä päämäärän kautta, on parempi etsiä toiminnan perusteita (*reason*) kuin sen kausaalisia syitä (*cause*). Selityksiä teoillemme voimme hakea myös attribuutioista. Niillä viitataan tapaan, jolla selitämme tapahtumia ja tulkitsemme niihin liittyviä syy-seuraussuhteita (*causal connection*), esimerkiksi silloin,

kun asiat eivät suju odotusten mukaisesti (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 137–138). Kausaalisen selityksen suunta on ajallisesti edeltävästä syystä sen jälkeiseen seuraukseen, eli toinen kuin intentionaalisessa selittämisessä.

G. H. von Wrightin (1971, 83–87) intentionaalisen teon mallissa teko selitetään teleologisesti, koska selittämisen lähtökohta on tulevaisuudessa. Teleologinen selitys ilmaisee, mitä varten jonkin olio on olemassa tai mitä varten jokin tapahtuma sattui. Toimintaa, johon liittyy aito teleologinen selitys, voidaan kutsua teoksi (*action-like*). Teossa on kaksi aspektia, sisäinen, jolla viitataan teon intentionaalisuuteen ja ulkoinen, joka voi olla välitöntä (*immediate*), kuten lihastoiminta tai etäistä (*remote*), eli sitä, mitä lihastoiminta saa aikaan. Edellisestä olisi kysymys esimerkiksi valintojen tekemisessä oppilaitokseen hakeuduttaessa ja jälkimmäisessä niiden seurauksista.

Jos tietty opiskelupaikka katsotaan hakijan asettamaksi tavoitteeksi, hänen toimintansa voidaan selittää teleologisesti tavoitteen kautta, mihin edellä viitattiin. Selityksiä hänen tekemilleen valinnoille tarjoavat myös hänen mielikuvansa elämästä valmistumisen jälkeen, esimerkiksi työpaikasta ja työurasta. Hakeutumisprosessin voidaan silloin ajatella etenevän lineaarisesti kohti toimijan asettamaa päämäärää. On myös mahdollista, että hakija muuttaa mieltään hakuprosessin aikana, esimerkiksi sen vuoksi, että hänen vanhempansa tai ystävänsä onnistuvat vaikuttamaan hänen valintoihinsa (vrt. Lazarsfeld, Berelson & Gaudet 1952 [1944]; Katz & Lazarsfeld 1964). Tällöin hän saattaa muuttaa tavoitteitaan, esimerkiksi koulutusalaan tai opiskelupaikkakuntaan, ennen kuin hän päätyy lopulliseen ratkaisuun. Tällaisessa tapauksessa hänen toimintaansa ohjaisi, ainakin prosessin alussa, kunkin hetken tilanne, eikä tulevaisuudessa odottava päämäärä (Joas 1994, 66; Garrison 1999, 305). Toiminta olisi intentionaalista, mutta sitä ei selitetäisi teleologisesti, kuten intentionaalisen teon mallissa. Kysymys olisi lähinnä ongelmien ratkaisusta, jota ohjaisivat vaihtuvat hypoteesit, niiden koettelu sekä reflektio, jossa toimija vertaisi uutta tilannetta vanhaan ja kehittäisi siltä pohjalta valintojaan, ennen kuin hän tekisi lopullisen ratkaisunsa. Prosessia luonnehtisi epälineaarisuus, sillä reflektiota kuvaisivat parhaiten kehämäiset rakenteet (Kolb 1984, 23; Miettinen 1998, 91). Tällaista käsitystä toiminnasta, joka kuvaa esimerkiksi amerikkalaisen pragmatisti John Deweyn toiminnanfilosofiaa ⁶, voidaan luonnehtia ”ei-

⁶ John Dewey (1859–1952) on yksi kolmesta uuden mantereen pragmatistista. Attribuutit intentionaalinen ja ei-teleologinen luonnehtivat, paitsi Sutisen mainitsemaa deweyläistä toiminnanfilosofiaa, myös Deweyn käsityksiä tavoitteen ja tarkoituksen käsitteiden käytöstä ja sisällöstä (Mönkkönen 2008).

teleologiseksi malliksi inhimillisen toiminnan intentionaalisuudesta” (Sutinen 2003, 190–191).

Opiskelupaikan hakeminen merkitsee vaihtoehtojen vertailua. Kaksi yleistä teoriaa, jotka kuvaavat ihmisen valintakäyttäytymistä, ovat rationaalisen ja rajoitetun rationaalisen päätöksenteon teoria. Yleisellä tasolla ne nivELYVÄT hyvin edellä kuvattuun ajatteluun tavoitteeseen pyrkivästä ihmisestä (Elster 1986, 12). Rationaalisen päätöksenteon teorian (*rational choice theory*) mukaan päätöksen tekijä yksilöi tarkasti ongelman, tunnistaa kaikki mahdolliset vaihtoehdot ja niiden valinnasta johtuvat seuraukset, arvioi niitä ja valitsee lopulta niistä parhaan (Elster 1986, 12–22). Samanlainen ajatuskulku sisältyy Edwardsin (1954, 380–382) esittelemään taloustieteen teoriaan, jossa pyritään maksimoimaan tehdystä valinnasta saatava hyöty. Sellaisenaan rationaalisen päätöksenteon teoria ei kuitenkaan toimi opiskelupaikan valinnassa, koska kaikkien vaihtoehtojen vertailu ei ole hakijalle mahdollista. On lisäksi kyseenalaista, onko täysin optimaalista vaihtoehtoa edes olemassa. Ihmisen päätöksenteolla on sitä paitsi myös emotionaalinen puolensa. Tietäminen, toimijan tahto ja tunteet ovat ehtoja intentiolle, joka johtaa hänet toimintaan. (Simon 1990, 197–204; Simon 1997, 93–94.)

Rajoitetun rationaalisuuden teoria ottaa huomioon ihmisen tiedonkäsittelytavan, joten se on edellistä realistisempi. Tämä teoria tarjoaa selityksen, jonka mukaan ammattikorkeakouluun hakeutuva pyrkii löytämään itseään ja mahdollisesti lähipiiriään tyydyttävän (*satisficing*) ratkaisun uhraamatta kohtuuttomasti aikaa tai rahaa päätöksentekoon. Hän ei käy läpi kaikkia mahdollisuuksia, vaan esimerkiksi hankkii tietoja vain realistisista vaihtoehdoista ja lopettaa vaihtoehtojen miettiminen, kun hän on löytänyt itseään tyydyttävän ratkaisun. Valinnan tekijälle on tärkeintä, että tehty ratkaisu vaikuttaa hänestä hyvältä, joten kysymys on arvoista. (Simon 1990, 197–200; Elster 1986, 25–26.) Priorisointiin liittyy yleensä myös tunteita, joten päätöksenteko ei ole pelkästään rationaalista (Simon 1990, 197–200). Koulutusorganisaatioita tutkinut Tiina Jussila (1997, 19) toteaa esimerkiksi, että koulutuspalvelujen ostaminen on suuressa määrin tunteisiin liittyvä päätös.

Käytännössä yksilön toiminta on monisäikeisempää kuin mitä syllogismissa (A) kuvataan. Opiskelupaikan hakija joutuu ottamaan toiminnassaan huomioon lähipiirinsä, sillä opiskelupaikan valinnassa on kysymys myös vuorovaikutuksesta ja viestinnästä. Toimija tarvitsee valintojensa pohjaksi tietoa, jota hän hankkii muun muassa kirjallisista lähteistä, mediasta,

internetistä ja erilaisista esittelytilaisuuksista (Friman & Ruponen 2002; Markkula 2006). Hän kuuntelee mielellään ammattikorkeakouluopiskelijoiden tarinoita opiskelun arjesta. Toimija voi periaatteessa tehdä valintansa vapaasti, mutta eri tahot, kuten hakijan vanhemmat, hänen tuttavansa ja kaverinsa, pyrkivät vaikuttamaan hänen päätöksiinsä (vrt. Lazarsfeld ym. 1952 [1944]; Katz & Lazarsfeld 1964). Hakija ottaa esimerkiksi huomioon oppilaitoksen maineen, sillä hän pyrkii löytämään itselleen hyvän opiskelupaikan. Hänen mielikuvillaan oppilaitoksesta on sen vuoksi vaikutusta hänen ratkaisuihinsa. Toisaalta hakijan valintoja saattavat rajoittaa työmarkkinatukea koskevat säädökset, joihin edellä viitattiin. On puhuttu jopa ”opiskelupakosta”, tai opintoihin ajautumista (Salén-Haapala 2006, 49; Niittyniemi 2001, 23).

Tunnettu esitys viesteillä vaikuttamisesta on Paul Lazarsfeldin, Bernard Berelsonin ja Hazel Gaudetin tutkimus mekanismeista, joiden kautta kansalaiset tekevät äänestyspäätöksiään. Kaksivaihehypoteesissaan (*Two-Step Flow of Communications*) he korostavat kasvokkaisviestinnän keskeistä merkitystä päätöksenteossa (Lazarsfeld ym. 1952 [1944], 150–158). Heidän mukaansa yksilön äänestyskäyttäytymiseen vaikuttavat hänen henkilökohtaiset suhteensa, sillä hän kuuntelee hänelle tärkeän henkilön mielipiteitä siitä, mitä mediassa kerrotaan äänestyksen kannalta tärkeistä asioista. Median ja subjektin välissä toimiva, aktiivisesti mediaa seuraava mielipidevaikuttaja valitsee mediasta tärkeiksi kokemiaan sanoja, tulkitsee niitä ja kertoo niistä eteenpäin äänestäjille. Vaikuttamisessa on kyse arvoista ja vallasta, sillä mielipidevaikuttaja kertoo siitä, minkä hän kokee tärkeäksi joko omalta tai mahdollisesti jonkin ryhmän kannalta. Mielipidevaikuttaja voi tällä tavoin kontrolloida toista. Paul Lazarsfeld on yhdessä Elihu Katzin kanssa kehittänyt ajatuksiaan viesteillä vaikuttamisesta yleisemmälläkin tasolla kuin äänestyskäyttäytymisessä (Jensen 2004, 44).

Katz ja Lazarsfeld (1964, 184–185) mainitsevat useita seikkoja, joille toiseen vaikuttaminen voi perustua. Kysymys voi olla vallasta tai pakottamisesta (*force*). Tästä olisi kysymys, jos vanhemmat käyttäisivät auktoriteettiasemaansa taivutellakseen lapsensa valitsemaan opiskelupaikan kotipaikkakunnalta tai sen välittömästä läheisyydestä. Vaikutus voi perustua myös välittömään tai välilliseen vetovoimaan (*immediate attraction; indirect or represented attraction*) tai hallitsemiseen (*control*). Vetovoimasta on kysymys viesteissä, joilla lähettäjä onnistuu herättämään vastaanottajassa mielikuvia, joita tämä pyrkii toteuttamaan. Vastaanottajalle mieluinen mielikuva oppilaitoksesta voi herättää hänessä halun

hakeutua sen oppilaaksi. Tärkeätä on se, mitä oppilaitoksesta kerrotaan, varsinkin henkilökohtaisissa kohtaamisissa.

Yksilön toiminnasta, intentioista, hänen asettamistaan tavoitteista sekä hänen tekemistään valinnoista voidaan saada tietoa retrospektiivisesti hakeutumisprosessin päätyttyä haastatteleamalla opiskelupaikan saaneita ja tarkastelemalla haastatteluja narratiiveina, kertomuksina. Kysymys on tapahtumaketjun rekonstruktiosta, sillä se, mitä haastateltava kertoo, perustuu hänen muistikuviansa. Haastateltavia on pidettävä heidän omien intentioidensa, uskomustensa ja halujensa parhaina tuntijoina, mihin edellä viitattiin intensionaalisuuden käsitteellä (Hänninen 1992, 28). Lähestymistavan taustalla on Walter Fisherin (1987, 62–65) käsitys ihmisistä tarinoiden kertojina ja niiden kuuntelijoina. Hänen mukaansa ihminen rakentaa symbolista todellisuutta viestinnän kautta ja antaa toiminnalleen merkityksiä. Haastattelut ovat itsessään narratiiveja, mutta myös niiden sisällä on useita pieniä narratiiveja. Näitä ovat esimerkiksi oppilaitosten toiminnasta kertovat tarinat, joita opiskelijat esittävät opiskelupaikan etsijöille. Fisherille maailma on oikeastaan kertomusten sarja, joten narratiivit ovat osa ihmisen elämää.

Narratiivit jäsentävät kokemuksiamme, joten niiden kautta saadaan kuvaus esimerkiksi opintoihin hakeutumisesta. Ihmisen toiminnan takana ovat Fisherin (1987, 108–110) mukaan ns. ”hyvät syyt”, jotka ovat kontekstisidonnaisia. Ihminen toimii rationaalisesti ja hän pystyy perustelemaan valintojaan ja tekojaan. Viestinnässä rationaalisuus näkyy kahdella tavalla, narratiivisena koherenssina (*coherence*) ja narratiivisena tarkkuutena (*fidelity*). Näistä edellinen viittaa tarinan yhtenäisyyteen, johdonmukaisuuteen ja sisäiseen ristiriidattomuuteen. Tarkkuus on eräänlaista uskollisuutta tai luotettavuutta, joka viittaa sopusointuun uuden tarinan ja aiemmin esitettyjen tarinoiden ja kokemusten kanssa. Opiskelijaksi hakeutumista kuvaavan kertomuksen tulee rakentua aineksista, joista tällaisten kertomuksen voi hyvällä syyllä olettaa rakentuvan. Erityisen tärkeitä ovat kertomuksen henkilöhahmot (*characters*), joiden tulee olla uskottavia. Kertomuksen hyvyttä voidaan arvioida tarkastelemalla paitsi sen loogisuutta myös siihen sisältyviä arvoja, jotka ovat valintojemme perustana. (Fisher 1987, 47–49 & 108–110.)

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyssä otetaan avuksi seuraavassa luvussa esiteltävän, strukturalistisen semiotiikan tarjoamat välineet, jotka sopivat hyvin yhteen edellä kuvatun

narratiivisen lähestymistavan sekä intentionaalisen toiminnan ja rajallisen rationaalisen päätöksenteon teorioiden kanssa.

2.2 Tulkinnallinen lähestymistapa

2.2.1 Semioottinen näkökulma

Semiotiikka on tiede, joka tutkii merkkejä, merkkijärjestelmiä, niiden tuottamista sekä merkeillä tapahtuvaa viestintää ja siinä syntyviä merkityksiä (Tarasti 1996a, 5). Tämän työn kannalta tärkeimpiä merkkejä ovat sanat ja syntagmat, jotka muodostuvat peräkkäisistä sanoista (Bignell 2001, 13–14). Viestintä on semiotiikan viitekehyksessä todellisuuden tulkitsemista. Viestin lähettäjän ja sen vastaanottajan välillä tapahtuvan sanoman siirron tai vaihdon sijasta viestintää tarkastellaan toimintana, jossa yksilö esittää itseään itselleen ja muille kulttuurin tarjoamien monimuotoisten merkkijärjestelmien avulla. Kieltä ei tällöin pidetä todellisuuden heijastajana vaan välineenä, jolla ilmiöille annetaan merkityksiä ja tulkintoja. (Kunelius, 1998, 135.) Luemme toistemme viesteistä niiden sisältöjä ja niiden esittäjien pyrkimyksiä, samalla kun ”luomme omat viestimme paitsi tulkinnoiksi todellisuudesta myös tulkinnoiksi omista pyrkimyksistämme.” (Kunelius 1998, 160.) Kysymys on siten sekä viestin tulkitsemisesta että myös todellisuuden ja maailman tulkitsemisesta viestin avulla. Tulkitsemisessa tulee ottaa huomioon sitä kehystävä konteksti, sillä yksilö konstruoi tulkinnan tietyssä käytännön tilanteessa. Fisherin (1987, 62–65) ajattelun tapaan semiotiikka mahdollistaa ihmisen toiminnan tarkastelun kertomusten kautta. Semiotiikan avulla on mahdollista eritellä niitä merkityksiä, joita kertoja liittyy opiskelijaksi hakeutumisen eri vaiheisiin omassa kertomuksessaan.

Viestinnän tutkimuksen kannalta keskeisiä semiotiikan suuntauksia ovat amerikkalaisfilosofi Charles S. Peircen perustama filosofinen semiotiikka ja sveitsiläisen Ferdinand de Saussuren kehittämä lingvistinen semiotiikka (*semiologia*).⁷ Peirce korostaa merkitysteoriassaan käytännöllisen tilanteen ja tulkinnan välistä yhteyttä (Kunelius 1998, 153). Saussuren ajattelun keskeiset piirteet tulkinnan ongelman kannalta voidaan tiivistää seuraavasti (Kunelius 1998, 137): (i) Kieli on olemassa sekä järjestelmänä (*langue*) että puhuntana (*parole*). Koska merkitys syntyy järjestelmässä, kielentutkimuksen tärkein kohde on merkkijärjestelmä. (ii) Kielen käyttö on merkkien ja merkkijonojen valintaa ja yhdistelyä. (iii)

⁷ Charles S. Peirce (1839–1914), Ferdinand de Saussure (1857–1913).

Käytettävien merkkien viittaussuhde puheyhteisössä perustuu sopimukseen, joka sitoo yksilöä. (iv) Merkin merkitys ja arvo riippuvat sen suhteesta muihin merkkeihin. Saussure, joka tunnetaan strukturalistisen kielitieteen perustajana ja joka tutki kieltä järjestelmänä tai koodina ja sosiaalisena ilmiönä, muutti lingvistiikan paradigmaa suunnatessaan huomionsa synkroniseen, ei-historialliseen kielentutkimukseen perinteisen diakronisen eli historiallisen lähestymistavan sijasta (Nöth 1990, 63).

Liettualaisranskalainen Algirdas Julien Greimas⁸ sisällyttää Saussurelta vaikutteita saaneeseen strukturalistiseen semiotiikkaansa kerronnan problematiikan, mikä lisää menetelmän soveltuvuutta esimerkiksi haastatteluaineistojen erittelyyn (Greimas 1999, 8–9). Greimas rinnastaa Saussuren *langue-parole* -dikotomian tanskalaisen kielitieteilijä Louis Hjelmslevin tekemään jaotteluun kielen paradigmaattisen ja syntagmaattisen aspektin välillä niin, että *langue* voidaan tulkita joko–tai -valintajärjestelmäksi ja *parole* sekä–että -suhteeksi, joka ilmenee puheen syntagmassa, sen lineaarisessa ketjussa (Greimas 1999, 8). Greimasin mukaan merkityksen syntyminen edellyttää erojen havaitsemista. Hyvä on mahdollista havaita vain, jos on olemassa sen vastakohta, paha. Sama pätee myös spatiaalisiin suhteisiin. Ilman eroja ei ole merkityksiä, koska ne syntyvät ilmiön suhteesta toiseen. Erojen havaitseminen ja vertailu mahdollistavat ihmiselle maailman jäsentämisen. (Martin & Ringham 2000, 7–8 & 116–117; Pikkarainen 2004, 108–109.) Tässä tutkimuksessa tukeudutaan greimasilaiseen strukturalistiseen näkökulmaan, koska se mahdollistaa haastatteluaineiston monipuolisen erittelyn.

Tekstin semioottinen analyysi, joka perustuu neljälle periaatteelle, kohdistuu merkityksiin, joille ovat ominaisia seuraavat piirteet (Martin & Ringham 2000, 7–13). (i) Merkitys ei ole objektin ominaisuus, vaan kompetentti havainnoitsija konstruoi merkityksen havaintojensa perusteella. Kompetentilla viitataan subjektiin, jolla on kyky antaa muoto (*give form*) objektille. Tämä kyky on sidoksissa kulttuuriin, joten se on relativistinen. Kompetenssimme tehdä järkeviä havaintoja esimerkiksi esineiden käytöstä vieraissa kulttuureissa ovat rajalliset. Meillä ei ehkä ole ”mittakeppiä”, jolla voisimme arvioida toisen kulttuurin ilmiötä. (ii) Semiotiikassa tekstiä tarkastellaan autonomisena ja koherenttina kokonaisuutena. Analyysin lähtökohtana on siten itse teksti, jonka sanoihin ja rakenteisiin analyysi perustuu. Sanojen merkityksiä ei haeta tekstin ulkopuolelta. (iii) Semiotiikka edellyttää, että kaikkien diskurssien pohjana on kertomuksen rakenne tai narratiivisuus. (iv) Merkityksiä tarkastellaan

⁸ Algirdas Julien Greimas (1917–1992).

diskursiivisella, narratiivisella ja syvätasolla. Greimasilaiseen semiotiikkaan sisältyvä käsitys kertomuksen syvä- ja pintarakenteesta on analoginen lingvistisen generatiivisen transformaatioteorian pinta- ja syvärakenteen kanssa (Karlsson 1992, 204). Toisin kuin lingvistiikassa pelkkä pintarakenteen analyysi ei kertomusten semioottisessa analyysissä kuitenkaan riitä. Analyysi tähtää kertomuksen syvärakenteen selvittämiseen.

2.2.2 Merkitysten kerroksittaisuus

Greimasin käyttämä omaperäinen käsitteistö ja terminologia avautuvat parhaiten kerroksista rakentuvan generatiivisen kulun kaavion (*generative trajectory*) muodostamassa kehyksessä (Kuvio 1). Kaavio, josta kuvataan vain perusajatukset, on pohjana tämän tutkielman aineiston semioottiselle analyysille.⁹

Generatiivisella kululla Greimas tarkoittaa dynaamista prosessia, jolla konstruoidaan hierarkkisesti rakentuvia merkityksiä. Hierarkkisuus näkyy dikotomioina syvä- vs. pintarakenne ja abstrakti vs. konkreettinen, sekä kolmena kerroksena, abstraktina syvätasona, narratiivisena tasona ja diskursiivisena pintatasona. (Martin & Ringham 2000, 67; Ricoeur 1989, 581–608.)

GENERATIIVINEN KULKU			
		SYNTAKTINEN KOMPONENTTI	SEMANTTINEN KOMPONENTTI
Semioottis-narratiiviset rakenteet	syvätaso	PERUSSYNTAKSI	PERUSSEMANTIikka
	pintataso	NARRATIIVNEN PINTASYNTAKSI	NARRATIIVINEN SEMANTIikka
Diskurssin rakenteet	DISKURSSIN SYNTAKSI diskursivointi aktorisointi temporalisointi spatialisointi		DISKURSSIN SEMANTIikka tematisointi figurativisointi

Kuvio 1. Generatiivisen kulun kaavio (Greimas & Courtés 1982, 132–134; ks. myös Salosaari 1989, 72)

⁹ Esitys perustuu pääosin teokseen Martin & Ringham (2000, 67). Tarkennuksia löytyy mm. teoksista Greimas & Courtés (1982, 132–134) ja Salosaari (1989, 70–108).

Merkitysten rakentumisen perusta on syvätasolla, jota Greimas havainnollistaa tuonnetun kuvattavalla semioottisella neliöllä. Se on taso, jolle Greimasin mukaan analyysissä tulee pyrkiä, koska sen kautta voidaan tavoittaa sellaista, mikä ei näy pintatekstissä. Esimerkiksi syvätasolla näkyvät arvot saattavat tarjota selityksen sille, miksi opiskelija valitsee tietyt vaihtoehdot ja hylkää toiset. Tähän merkitysten elementaariseen rakenteeseen sisältyvät kategoriat kuvautuvat narratiivisella tasolla kertomuksen henkilöhahmojen toimintana. Olennaista tälle tasolle ovat eri toimijoiden väliset jännitteet. Diskursiivisella tasolla merkitykset tulevat konkreettisemmiksi ja saavat figuratiivisen, sanojen muodon. Viimeksi mainittu taso näkyy tekstinä, jota voimme lukea. Merkitysten rakentamisessa edetään siis abstraktista konkreettiseen niin, että pintaa kohti edettäessä merkitys rikastuu ja täyteläistyy. (Martin & Ringham 2000, 67; Salosaari 1989, 72.) Kukin kolmesta merkityksen kerroksesta käsittää kaksi komponenttia, semanttinen ja syntaktinen. Näistä edellinen viittaa yksittäisten sanojen ja syntagmojen semanttiseen sisältöön, jotka puetaan sanoiksi ja rakenteiksi jälkimmäisen, syntaktisen komponentin kautta.

Merkitysten rakentumisesta voidaan tehdä päätelmiä kaikilla kolmella tasolla etenemällä konkreettisesta abstraktiin. Diskursiivisella tasolla tarkastellaan tekstin ilmiä, erityisesti tekstissä esiintyviä henkilöhahmoja (*characters*). Sitä abstraktimpi, narratiivinen taso, kuvaa kertomuksen kieliopin (*story grammar*), johon voidaan tarttua Greimasin kehittelemän aktanttimallin avulla. Syvätasolla käytetään hyväksi semioottista neliötä, jolla tutkitaan kertomuksen taustalla vaikuttavia arvoja. (VanderVoort 2003, 106–109; Martin & Ringham 2000, 9–13.) Kukin näistä tasoista esitellään seuraavassa omana kokonaisuutenaan.¹⁰

2.2.3 Diskursiivinen taso

Diskursiivisella tasolla tapahtuu toimijoiden (*narrative actors*) sijoittaminen aikaan ja paikkaan eli aktorisointi (Nöth 1990, 316–317). Taso muodostuu figuratiivisesta, kieliopillisesta ja enonsiatiivisesta komponentista, joita analysoidaan lingvistiikan keinoin. Tämän työn kannalta olennaisin on figuratiivinen komponentti (*figurative component*). Sillä tarkoitetaan ilmauksia, sanoja ja sanaryhmiä, joilla viitataan aisteilla havaittavaan maailmaan,

¹⁰ Greimas mainitsee myös neljännen tason, kanonisen narratiivisen mallin (*canonical narrative schema*). Se kuvaa toiminnan rakenteena, joka koostuu sopimuksesta (*contract/manipulation*), kompetenssista, suorituksesta ja sanktiosta (Martin & Ringham 2000, 11–12; Hébert 2007). Rakenteeseen liittyy kolme modalityyttä: *täytyy*, *tietää* (*savoir faire*) sekä *voida* (*pouvoir faire*). Tätä mallia ei tässä tutkimuksessa käsitellä.

eli figuratiiviseen todellisuuteen (*figurative reality*). Näiden ilmausten analysoinnissa keskitytään sanastoon, joka sijoittuu yhden teeman tai tietyn yhteisen merkityksen ympärille. Tällaisia sanaryhmiä, joita Greimas kutsuu isotopioiksi (*isotopy*), ovat tässä tutkimuksessa esimerkiksi haastateltavien mainitsevat henkilöt ja paikan- tai oppilaitosten nimet. Analyysin kohteena ovat erityisesti isotopioiden distribuutiot tekstissä sekä niiden väliset oppositiot ja hierarkiat. (VanderVoort 2003, 105–106.) Tällaiset sanaryhmät on suhteellisen helppo nimetä vakionmuotoisesta sadusta (Martin & Ringham 2000, 149–155), mutta haastattelupuheesta se ei onnistu yhtä helposti. Esimerkiksi ammattikorkeakoulu voi viitata konkreettiseen rakennukseen, jolloin se edellä mainitun luonnehdinnan mukaan kuuluu figuratiiviseen komponenttiin, mutta tilanteesta riippuen sillä voidaan viitata myös instituutioon, joka edellistä abstraktimpana ei ole aistein havaittavissa. Greimas mainitsee myös kielipillisen komponentin, jossa erittely keskittyy tekstin syntaktisiin yhteyksiin, kuten rakenteisiin, nominalisaatioon ja aktiivin tai passiivin käyttöön, sekä enonsiatiivinen komponentin, joka viittaa puhujan ja kuulijan, tai kirjoittajan ja lukijan jättämiin jälkiin tekstissä. Tällaisia ovat mm. pronominit, suoran ja epäsuoran esityksen käyttö sekä modaalisuus.

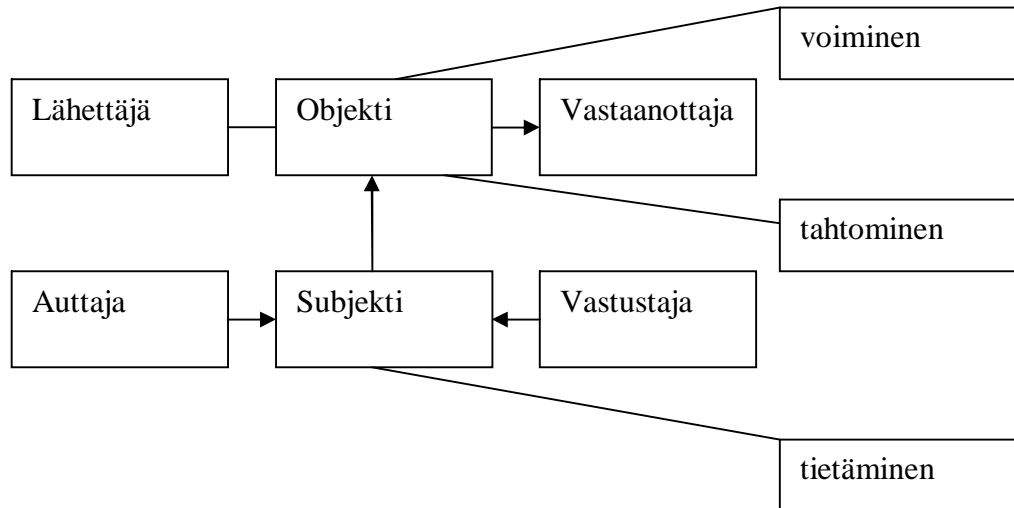
2.2.4 A. J. Greimasin kertovan rakenteen aktanttimalli

Systemaattisia kertovien rakenteiden malleja on esitetty useita. Vladimir Propp, joka tutki venäläisten ihmesatujen morfologiaa, osoitti, että satujen rakenne voitiin kuvata abstraktilla tasolla harvalukuisten ja konstanttien funktioiden eli rakennetekijöiden avulla (Greimas 1980, 198–199; Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 114–117). Useilla saduilla saat-
taa siten olla hyvin samankaltainen syvärakenne, vaikka niiden pintarakenteet vaihtelevat.

Myös Ranskassa 1960-luvun alusta lähtien kehitellyssä narratologiassa on kyse kertomuksen yleisen syvärakenteen ja universaalin kielipilin etsimisestä. Näihin etsijöihin lukeutuu A. J. Greimas, joka kuvaa Proppin tapaan abstraktilla tasolla kehittämänsä aktantin käsitettä. Hänen aktanttimallinsa on luonteeltaan yleinen ja se soveltuu mitä erilaisimpien semanttisten universumien kuvaukseen. (Tarasti 1996a, 75.)

Kuvion 2 aktanttimallin sisältö voidaan tiivistää pelkistetyksi seuraavalla tavalla. Lähettäjä saa subjektin tavoittelemaan objektia vastaanottajalle, jona voi toimia myös opiskelupaikan hakija, auttajan tuella ja vastustajasta huolimatta (Salosaari 1987, 38). Lähettäjä roolissa voi toimia ammattikorkeakoulu, joka lähettää kevään abeille esitteitä tarjonnastaan. Opis-

kelupaikan hakija saattaa tarttua viestiin, jolloin hänestä tulee toimiva subjekti. (Martin & Ringham 2000, 19; VanderVoort 2003, 107.) Mallin ytimeksi muodostuu tämän jälkeen subjektin ja objektin välinen suhde. Muut aktantit ryhmittyvät tämän suhteen ympärille (Korhonen & Oksanen 1997, 57).



Kuvio 2. Greimasin aktanttimalli (Tarasti 1996a, 74)

Edellä viitattu pelkistys viittaa kuvioon sisältyvään dynamiikkaan. Greimasin mallin kuusi aktanttia ovat toimijoita, jotka edustavat eri kertomuksissa toistuvia, yleisiä kategorioita. Ne kuuluvat narratiivisen syntaksin tasoon, kun taas roolien diskursiivisella tasolla tunnistettavia manifestoitumisia Greimas kutsuu aktoreiksi. (Greimas 1987, 106–107; Schleifer 1987, 88–95.) Haastattelukertomuksissa esiintyviä aktoreita ovat esimerkiksi opiskelupaikan hakijat, heidän vanhempansa, kaverinsa ja oppilaitosten virkailijat, jotka eri aktanttirooleissa toimiessaan pyrkivät vaikuttamaan subjektiin. Toimijana voi olla myös ei-elollinen, kuten oppilaitoksen tai ammattikorkeakoulun maine, mikä lisää mallin käyttökelpoisuutta (Cooren 2008, 1–2). Koska yhdessä aktantissa voi reaalistua yhtä useampi aktori, aktorien määrä ei ole rajoitettu, toisin kuin aktanttien. (Rimmon-Kenan 1991, 46–47; Martin & Ringham 2000, 20.) Sekä aktantit että aktorit määräytyvät niiden tehtävien kautta, joita niillä on kertomuksessa. Tämä merkitsee sitä, että sama aktori voi toimia eri aktantteina kertomuksessa. Esimerkiksi aviopuoliso, joka hakeutumisprosessin alussa suhtautuu puolisonsa opiskeluhankkeeseen myönteisesti, voi muuttaa mielensä hakuasian edetessä niin, että hän ryhtyy lopulta vastustamaan puolisonsa hanketta. Aktanttiroolin vaihtuminen auttajasta vastustajaksi voi johtua esimerkiksi siitä, että hän ei ole aikaisemmin

tajunnut, miten paljon perheen yhteistä aikaa opiskelu toteutuessaan veisi. Aktanttimallilla voidaan siten tavoittaa kertomukseen sisältyvä dynamiikka. Joskus erotetaan vielä seitsemäskin aktantti, subjektin toimintaa estävä antisubjekti. Toisin kuin kuvion 2 vastustajalla, antisubjektilla on oma päämäärä tai tehtävä, joka on vastakkainen subjektin päämäärälle (Martin & Ringham 2000, 157). Tämän esityksessä ei antisubjektia käsitellä.

Aktanttimalli sisältää myös valta-asetelmia (Wang & Roberts 2005, 58). Esimerkiksi subjektin suunnitelmat voivat mennä myttyyn, jos hänen työnantajansa ryhtyy vastustamaan hänen opiskeluaan. Vastustaja käyttää toisin sanoen valtaa saadakseen tahtonsa läpi. Auttajalla voi toisaalta olla myös keinoja järjestellä asioita niin, että subjektin toiminta edistyy. Esimerkiksi isoäiti voi auttajan roolissa tarjoutua ottamaan lapsenlapsensa hoitoon, jotta lapsen äidin opiskelu onnistuu. Varsinkin subjektin ja vastustajan välinen voimasuhde vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaiseksi haastateltavan esittämän kertomuksen loppu muodostuu. Lähettäjän valta liittyy viestintään, sillä hän voi säädellä niitä tietoja, joita opiskelijaksi aikova saa.

Aktanttien välisiä suhteita Greimas kuvaa kolmen modaliteetin avulla (Kuvio 2 & 3). Ne lisäävät tekstiin sen toiminnallisen ulottuvuuden. Subjektin suhde objektiin ilmentää tahdomisen (*vouloir*) modaliteettia. Tämä näkyy kertomuksessa yleensä niin, että subjekti tavoittelee objektia ja tämä subjektin halu (*désir*) panee koko kertomuksen toiminnan liikkeelle (Greimas 1980, 201). Tästä on kysymys opiskelupaikan hakua kuvaavan kertomuksen alussa. Subjekti kokee objektin arvoksi, jota hän alkaa tavoitella. Objektia voidaan pitää lähettäjän ja vastaanottajan välisenä viestinä, jolloin näiden suhde ilmentää tietämisen (*savoir*) modaliteettia. Objekti on se, jonka kautta vuorovaikutus syntyy lähettäjän ja subjektin välille. Se on toisin sanoen tila, jossa nämä kaksi aktanttia kohtaavat. Tässä kohtauksessa subjektille syntyy mielikuva lähettäjästä, esimerkiksi oppilaitoksesta. Mielikuvien syntymisessä on aina kysymys myös subjektin tekemästä tulkinnasta. Subjektilla voi olla auttaja tai vastustaja, jotka heijastelevat voimisen (*pouvoir*) modaliteettia niin, että ne joko edistävät tai ehkäisevät subjektin tahdon toteutumista. (Tarasti 1996a, 73–74.) Auttajana ja vastustajana voi toimia henkilö tai esimerkiksi subjektin varallisuus tai hänen omat ominaisuutensa, kuten hänen rohkeutensa tai ahneutensa. Aktanttimalli on käsitteellinen apuväline, jota voidaan käyttää jäsentämään toimijoiden välisiä suhteita ja tekstien merkitysulottuvuuksia erilaisissa teksteissä (Korhonen & Oksanen 1997, 58).

Mallin perustan muodostavat tekemisen ja olemisen ulottuvuudet. Greimas jakaa modaliteetit lisäksi kolmeen kategoriaan, virtualisoiviin, aktualisoiviin ja realisoiviin (Kuvio 3). Näistä ovat eksotaksisia sellaiset modaliteetit, jotka edellyttävät kahta eri subjektia ja endotaksisia sellaiset, jotka toteutuvat yhden subjektin sisällä (Tarasti 1996a, 75).

Modaliteetit	virtualisoivat	aktualisoivat	realisoivat
eksotaksiset	täytyminen	voiminen	tekeminen
endotaksiset	tahtominen	tietäminen	oleminen

Kuvio 3. Modaliteettien kategoriat Greimasin mukaan (Greimas & Courtés 1982, 195; Tarasti 1996a, 75)

Modaliteettien käyttökelpoisuutta analyysivälineinä havainnollistaa kuvio 4, jolla Greimas kuvaa ihmisen toimintaa prosessina. Kuvio on pitkälti analoginen praktisen syllogismin kanssa. Greimas lisää kuitenkin kuvioonsa voimisen modaliteetin. Se on eksotaktinen, joten se edellyttää toimijan lisäksi toista subjektia. Tämä voi olla vastustaja, joka pyrkii puheillaan estämään subjektin toiminnan, tai auttaja, joka tekee toiminnan mahdolliseksi.

haluta -> tietää -> pystyä, osata -> tehdä

Kuvio 4. Greimasin esitys toiminnan käynnistymisestä (Greimas 1987, 80)¹¹

Kuvion 4 mukainen modaliteettien jatkumo otetaan tässä esityksessä narratiivisen analyysin pohjaksi tavalla, joka esitellään tuonnempana.

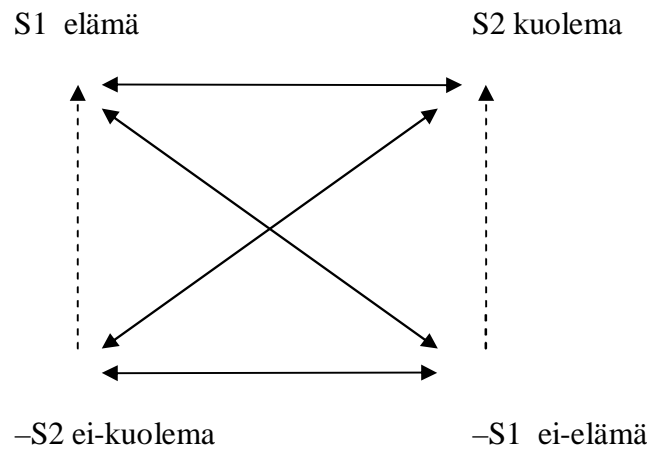
2.2.5 Syvätaso, astetta abstraktimmaksi

Kertomuksen lähtökohtana ovat syvätasolla sijaitsevat semanttiset ja loogiset rakenteet. Niitä ei havaita suoraan kertomuksesta, mutta niistä voidaan tehdä päätelmiä deduktion avulla ottamalla lähtökohdaksi pintatason ilmaukset tai tutkimalla narratiivisen tason aktanttirakenteita (VanderVoort 2003, 109). Suhde syvätasoon ja pintatasossa manifestoituneen merkityksen välillä on analoginen sisällön ja ilmauksen (*content and expression*) välisen suhteen kanssa (Martin & Ringham 2000, 75). Analyysissä asetetaan tavoitteeksi sy-

¹¹ *wanting – knowing – being able to – doing*

vätaso, koska sillä sijaitsevat ne fundamentaaliset arvot, joista teksti generoidaan. (Bignell 2001, 9–10).

Syvätason arvot esitetään semioottisen neliön avulla (Kuvio 5). Kysymys on elementaarisen merkitysrakenteen visualisoimisesta. Neliö koostuu kolmen tyyppisistä suhteista, kontrarisuudesta, kontradiktorisuudesta ja implikaatiosta. Neliön lähtökohtana on käsitepari, joka on tavallisesti peräisin narratiivin hallitsevasta isotopiasta, kuten Martinin ja Ringhamin (2000, 13) esimerkissä vastakohtaparista elämä ja kuolema. Neliössä esitetään vastakohtapariin liittyvät suhteet sekä staattisina että dynaamisina. (VanderVoort 2003, 109.)

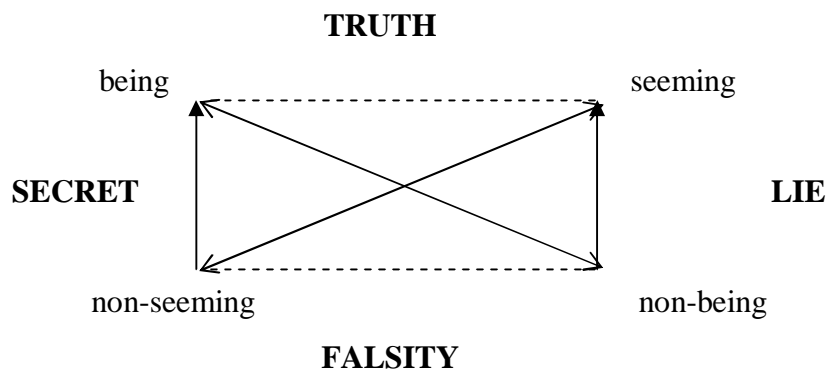


Kuvio 5. Semioottinen neliö (Martin & Ringham 2000,13)

Semioottisen neliön osien keskinäiset suhteet ovat seuraavat: (i) S1 ja S2 ovat vastakohtia tai kontraarisia (*relation of contrariety*) suhteita, joissa toinen presupponoi toista. Ei ole kuolemaa, jos ei ole elämää. (ii) S1 ja -S1 ovat kontradiktorisessa suhteessa (*relation of contradiction*), koska -S1 on S1:n negaatio. Kaksi kontradiktorista alkioita käsittää kaiken olemassa olevan. Samanlaisesta suhteesta on kysymys parissa -S2 ja S2. Implikaatiosta on kysymys suhteissa -S1 \rightarrow S2 sekä -S2 \rightarrow S1. Semanttinen neliö on työkalu, jolla voidaan kuvata tekstin semanttisia tai temaattisia oppositioita. Neliö antaa mahdollisuuden kuvata tekstuaalista dynamiikkaa kertomuksen eri vaiheiden tai transformaatioiden välillä. (Greimas & Courtés 1982, 60–61; Martin & Ringham 2000, 12–13.) Siihen voidaan sisällyttää

kerronnallinen ulottuvuus ja tarkastella tarinaa liikkeenä semioottisen neliön kärkien välillä, esimerkiksi kulkuna elämästä ei-elämän kautta kuolemaan ($S1 > -S1 > S2$).¹²

Semioottiseen neliöön liittyviin akseleihin viitataan metatermin käsitteellä. Metatermi käsittää siis molemmat akselin termit, kuten kuviossa 6, joka esittää Greimasin klassista kuviota metatermeistä totuus, väärä, salaisuus ja valhe.



Kuvio 6. Metatermit VanderVoortin (2003, 112) teosta mukaillen. Kuvion termit ovat englanniksi, koska metatermi "falsity" poikkeaa siitä, miten Karvonen (2000, 54–55) asian esittää, ks. tekstiä.

¹² Pertti Ahonen (1995, 145–146) esittelee lausetason esimerkin avulla hänen mukaansa paljon väärinkäytettyä semioottista neliötä, jota hän kutsuu loogiseksi neliöksi. Hän valitsee lauseet seuraavasti. Vasempaan ylänurkkaan, asemaan $S1$, hän sijoittaa lauseen "tv-ohjelmat estävät väkivaltaa", ja oikeaan alanurkkaan, asemaan $-S1$, lauseen "jotkin tv-ohjelmat lietsovat väkivaltaa". Hän toteaa, että näiden lauseiden suhde on kontradiktorinen, koska vain joko $S1$ tai $-S1$ "voi olla samanaikaisesti tosi". – Tämä väite ei kuitenkaan ole ristiriidaton, sillä kontradiktorisuuteen kuuluu myös ehto siitä, että $S1$ ja sen negaatio käsittävät kaikki mahdollisuudet, koska ns. keskitermiä, eli suhteen ulkopuolista vaihtoehtoa ei ole (Jespersen 1958, 322). Näin olisi lauseparissa "tv-ohjelmat estävät väkivaltaa" ja "ei ole niin, että tv-ohjelmat estävät väkivaltaa", jossa jälkimmäinen on edellisen negaatio ja jossa mainitut lauseet muodostaisivat kontradiktorisen parin. Kysymys kuuluu: "Onko Ahosen lause 'jotkin tv-ohjelmat lietsovat väkivaltaa' identtinen edellä mainitun negaation kanssa?" Vastausta voidaan hakea esimerkin avulla. Oletetaan, että ohjelmia on neljä, a, b, c ja d, joista kolme ensimmäistä, a, b, ja c ovat sellaisia, joihin pätee väite "tv-ohjelmat estävät väkivaltaa". Nyt d on ohjelma, joka voi edustaa joukkoa "jokin tv-ohjelma lietsoo väkivaltaa". Jos mitään muuta mahdollisuutta ei olisi, Ahosen väite pitäisi paikkansa. Voi kuitenkin olla, että d ei lietsoo väkivaltaa, sen enempää kuin estääkään sitä. Se on juuri sellainen "keskitermi", jota kontradiktorisessa suhteessa ei voi olla. Analoginen esimerkki tulipalosta olisi seuraava. Voin estää tulen leviämistä, voin lietsoa tulta heittämällä bensiiniä liekkeihin, mutta voin myös seisoa toimettomana, jolloin en lietsota tulta tai estä tulta lainkaan. Kontradiktorinen suhde syntyy varminnakin negaation avulla. Lauseetasolla on selvintä kieltää predikaattiverbi (lausenegaatio), sanatai fraasitasolla kielto voi rajoittua sanaan tai fraasiin (special negation, konstituenttinegaatio) (Jespersen 1917, 43; von Wright 1959, 2-5; VanderVoort 2003, 129). Sanatason (konstituentin) negaatio ei aina saa ilman muuta aikaan lausetason negaatiota.

Metatermien nimeäminen voi helpottaa ja havainnollistaa analyysia. Erkki Karvonen (2000, 54–55) erittelee kuvion 6 mukaista näyttämisen ja olemisen semioottista neliötä viestinnän näkökulmasta. Hänen kuvaamansa neljä metatermiä voidaan esittää seuraavasti.

- (i) Näyttää joltakin ja on myös sitä (=totuus).
- (ii) Ei näytä joltakin, eikä myöskään ole sitä (=rehellisyys).
- (iii) Näyttää joltakin, mutta ei todellisuudessa olekaan (=vale, petos).
- (iv) On jotakin, mutta ei näytä sitä (siltä) (=salaisuus).

Näistä kaksi ensimmäistä on ongelmaton. Ensimmäisessä on kysymys tilanteesta, jossa ammattikorkeakoulu on sitä, mitä se mainoksissaan lupaa. Kolmannessa tapauksessa oppilaitos antaa vaikutelman tai lupauksen jostakin, mikä ei pidä paikkaansa. Opiskelijaksi valittu pettyy, koska hän ei saakaan sitä, mitä hänelle luvattiin. Tämä on mahdollista esimerkiksi silloin, kun oppilaitos tieteen tahtoen vaikenee epäkohdista, joilla olisi vaikutusta hakijan valintoihin. Neljännessä tapauksessa joku on jotakin, mutta se ei näy ulospäin. Neliö voi havainnollistaa suhteita, jotka jo tiedetään, mutta joita on vaikea kuvata sanoin. Sitä voidaan käyttää osoittamaan sekä staattisia suhteita että dynaamisia transformaatioita (VanderVoort 2003, 114–115).

Käsitys toiminnan intentionaalisuudesta on yhteensopiva A.J. Greimasin semioottisen lähestymistavan kanssa, sillä myös semiotiikkaan kuuluu ajatus toimivasta yksilöstä. Esimerkiksi aktanttiasemien toimijat voivat olla ihmisiä, subjektin auttajia, vastustajia tai sanoman lähettäjiä ja sen vastaanottajia (Sulkunen & Törrönen 1997, 76–77). Semioottinen näkökulma voidaan yhdistää myös narratologiaan eli narratiivien tutkimukseen. Greimasille narratiivi on universaali keino organisoida viestintää. Hän ajattelee Fisherin tapaan, että kaikella viestinnällä, jolla on merkitys, esimerkiksi resepteillä, mainoksilla, filmeillä ja tieteellisillä artikkeleilla, on myös fundamentaalinen narratiivinen rakenne, jota voidaan analysoida. Ilmitasolla narratiivi manifestoituu lingvististen konventioiden kautta. Ennen manifestoitumistaan kielellisenä ilmauksena, narratiivi organisoituu syvätasolla, joka on yhteinen sekä lingvistiselle että ei-lingvistiselle diskurssille. Greimasin mielestä tämä narratiivisten rakenteiden perusta on pohjana niiden universaaliudelle. (VanderVoort 2003, 104.) Semiotiikan ja narratiivisuuden yhdistämistä on kokeillut mm. Rauno Heinonen (2000) sanomalehti uutisointia koskevassa tutkielmassaan. Lise VanderVoort (2003, 104), joka on todennut Fisherin narratiivisen paradigman ja Greimasin semio-narratiivisen ana-

lyysin sopivan hyvin yhteen, soveltaa näitä menetelmiä komparatiivisessa tutkimuksessaan hyvinvointireformista. Mari Lauri (2001) yhdistää aktanttimallin ja narratiivisen analyysin yrityselämää ja mediaa koskevassa tutkimuksessaan. Semioottista lähestymistapaa on sovellettu myös tutkimuksissa, joiden kohteena on johtaminen (Gahmberg 1986) tai organisaatiokulttuuri (Åberg 2005). Tässä esityksessä aineiston semioottisessa tarkastelussa seurataan soveltuvin osin Martinin ja Ringhamin (2000, 7–13) käyttämää käsitteistöä. Aineiston erittelyssä keskitytään aktanttimallin lisäksi diskursiiviseen ja syvätasoon. Semioottinen analyysi yhdistetään narratiivisuuteen Greimasin ja hänen seuraajiensa esittämien perusteiden mukaisesti (VanderVoort 2003, 104).

Semioottisen analyysin avulla saatuja tuloksia ei ole pidetty kyllin reliaabeleina eli luotettavina, koska tulokset perustuvat tekstin tulkinnalle (Hakala 2003, 41–42; Stokes 2003, 54). Semioottisella lähestymistavalla saatujen tulosten arviointia vaikeuttaa myös siinä käytettävä omaperäinen käsitteistö. Jane Stokes toteaa, että semioottinen menetelmä edellyttää sen käyttäjältä perehtyneisyyttä tutkittavaan ilmiökenttään, sillä ilman sitä tutkija ei voi päästä perille haastateltavien puheeseen sisältyvistä merkityksistä (Stokes 2003, 72–73). Tämä edellytys toteutuu tässä tutkimuksessa, mutta omakohtainen tuntuma tutkittavaan ilmiöön voi lisätä myös arvioinnin subjektiivisuutta. Tulkintojen luotettavuutta voidaan lisätä kirjoittamalla auki se, miten tulkintaan on päädytty ja mille seikoille tehty johtopäätökset perustuvat. Tulkinnan luotettavuutta pyritään parantamaan tukemalla väitteitä autenttisten esimerkkien avulla.

3 NONPROFIT-ORGANISAATIO JA MAINE

3.1 Miten maine määritellään

Nimillä Oxford, Cambridge, Princeton ja Stanford on tunnetusti ”hyvä kaiku” koulutuksesta puhuttaessa. Nimillä on vetovoimaa, sillä niihin liitetään myönteisiä menestyvistä tietentekijöistä. Nimien herättämissä mielikuvissa ja niiden maailmanlaajuisessa tunnettuudessa on kysymys yliopiston maineesta.

Charles Fombrunin usein siteeratun määritelmän mukaan liikeyrityksen maine on sen tähdällisen toiminnan ja tulevaisuuden suunnitelmien representaatio, joka kuvaa yrityksen vetovoimaisuutta sen avaintahojen (*key constituents*) silmissä verrattuna sen kilpailijoihin

(Fombrun 1996, 72). Maine muodostuu mielikuvista, joten se ei ole objektin ominaisuus. Se toimii magneetin tavoin ja asemoi yrityksen suhteessa sen kilpailijoihin. (Fombrun & van Riel 2004, 4–5.) Koulumaailmassa tämä näkyy oppilaitosten vetovoimaisuutena. Jotkut yläasteet ovat oppilaita houkuttelevia magneettikouluja, toiset torjuttuja oppilaitoksia (Seppänen 2006, 167, 180). Useiden tutkimusten mukaan maine kuuluu merkittävimpien muuttujien joukkoon korkeakouluun hakeuduttaessa (esim. Soutar & Turner 2002, 44; Veloutsou, Lewis & Paton 2004, 165–168; Allen 2007, 84–86).

Oppilaitoksia ja liikeyrityksiä ei tule kuitenkaan rinnastaa täysin. Ammattikorkeakoulu on voittoa tavoittelematon nonprofit-organisaatio, jonka tavoitteena on organisaation mission toteuttaminen ja toiminnan pyörittämiselle välttämättömien taloudellisten päämäärien saavuttaminen (Vuokko 2004, 20). Sen toiminnan ehtona ovat hyvät suhteet sidosryhmiin, joita ovat omistajat, henkilökunta, opiskelijat, opintojaan suunnittelevat, ammattikorkeakoulun rahoittajat, kunnat, kuntalaiset, opetusministeriö ja valtiovalta yleensä. Vahva maine antaa korkeakoululle strategisen edun toimia. Teknillisen korkeakoulun Tuotantotalouden osaston mainetta tutkineen Tina Rundbergin (2000, 80–87) mukaan nonprofit-organisaatioon soveltuvat seuraavat maineen ulottuvuudet: talous, professionaalisuus, toiminnan luotettavuus, laatu tai arvostus, työympäristö ja moraali. Luettelo eroaa kuvauksesta, jonka Pekka Aula ja Jouni Heinonen (2002, 100) esittävät yritysmaailmaa luonnehtivassa mainepyörässään. On esimerkiksi vaikea määritellä, mitä nonprofit-organisaation tuotteella yleisesti tarkoitetaan. Tässä esityksessä pyritään haastatteluaineiston pohjalta luonnehtimaan tällaista tuotetta ammattikorkeakoulun viitekehyksessä.

Nonprofit-organisaatioiden ja julkisen sektorin organisaatioiden maineproblematiikalla on tuoreiden tutkimusten mukaan omat erityispiirteensä (Shattock 2003, 121–136; Fillis 2003; Vuokko 2004; Pohjoisranta 2004a, b; Luoma-aho 2007a ja b). Korkeakoulut, jotka tavoittelevat mahdollisimman hyvää mainetta, eroavat julkisen sektorin organisaatioista, joille Vilma Luoma-ahon (2007a, 129) mukaan riittää keksinkertainen, neutraali maine, ja joille erinomainen maine saattaa olla jopa haitaksi.

Tässä esityksessä ammattikorkeakoulun maineeseen (*reputation*) ja sen lähikäsitteisiin, imagoon, brändiin, brändin imagoon ja identiteettiin liittyvää problematiikkaa lähestytään oppilaitoksen näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden kautta. Katsaus muodostaa taustan empiirisen osan mainetarkastelulle. Maine-käsitteen eksplikointi perustuu soveltuvin osin

John Wilsonin (2005, 23–39) käsiteanalyysiin, joka etenee seuraavien vaiheiden kautta (vrt. Sivonen 2006, 22–30): (i) käyttöesimerkkien kartoitus, (ii) selkeän malliesimerkin etsiminen, (iii) vastakäsitteen etsiminen, (iv) lähikäsitteiden tarkasteleminen ja rajatapausten tutkiminen sekä (v) selvitys seurauksista, joita aiheutuu käsitteen käyttöön vaikuttavista jäsenyksistä ja käsitteen tulkinnoista. Analyysissa pyritään muodostamaan käsitys oppilaitosta luonnehtivan maine-käsitteen sisällöstä, intensiosta ja siitä, mihin käsitettä voidaan käyttää, eli maineen ekstensiosta. Teoreettinen tarkastelu luo pohjan empiiriselle maine-käsitteen erittelylle.

Oppilaitoksen maineeseen viitataan yleisesti tunnettuutena, mikä näkyy korostetusti ns. sijoituslistoina eli oppilaitosten rankkauksena (*ranking, reputational ranking*). Hyvä sijoitus tekee oppilaitoksesta vetovoimaisen, sillä rankkaus sekä heijastelee että luo mainetta (Baden-Fuller, Ravazzolo & Schweizer 2000, 621; Allen 2007, 84–86). Tunnettuuteen ja maineeseen liittyvät myös tarinat, joita oppilaitoksesta kerrotaan (Theus 1993, 284–285). Aula ja Heinonen (2002, 32) toteavat, että yleensäkin organisaation maine on siitä ”kerrotujen tarinoiden kokonaisuus, joka arvottaa organisaation”. Keskeisiä tarinoiden kertojia ovat opiskelijat, joiden mukana tiedot leviävät oppilaitoksen ulkopuolelle, työnantajille, potentiaalisille opiskelupaikan hakijoille ja muillekin sidosryhmille. Viidakkorumpu on vahva viestintään väline, joten tyytyväiset opiskelijat ovat yliopiston paras tae hyvälle maineelle (Shattock 2003, 129–131).

Oppilaitoksen asioiden tulee olla kunnossa, jotta siitä olisi myönteistä kerrottavaa. Jennifer Radbourne (2003, 220–221) toteaa, että nonprofit-organisaation maineen rakentamisen perustana on organisaation hyvä hallintotapa (*governance*) ja sen yhdistäminen käytännön toimintaan. Tällä tavoin varmistetaan sekä organisaation tehokkuus että strateginen kehittyminen ja saavutetaan sidosryhmien luottamus, joka ulottuu myös tulevaisuuteen (Young 1996, 11–12; Vidaver-Cohen 1997, 279–280). Ilman toimintaa ei voi syntyä hyviä mielikuvia organisaatiosta. Aula ja Heinonen (2002, 26) tiivistävät tämän osuvasti, ”hyvä maine ansaitaan teoilla – ei taruilla.” Tässä on suora yhteys viestintään, jota Karvonen (2000, 54–55) jäsentää olemisen ja näyttämisen käsitteiden avulla (Kuvio 6). Oppilaitos toimii totuudenmukaisesti, jos se näyttää siltä, mitä se on. Jos se sen sijaan pyrkii näyttämään sellaiselta, mitä se ei ole ja miten se ei todellisuudessa toimi, se ei enää herätä luottamusta. Hyvä tulos edellyttää eettisesti kestäväää toimintaa (Aula & Mantere 2006, 71).

Maine muodostuu näennäisesti pienistä asioista, oppilaitoksen ja sen ympäristön siisteydestä, opasteista tai esimerkiksi avointen ovien päivien järjestelyistä (Shattock 2003, 127–128). Tärkeää on myös luonnollisesti opetuksen järjestely ja työskentelyn toimivuus. Oppilaitosten tarjoamia tietokoneita, kirjastopalveluja ja työtiloja on pidetty niin tärkeinä, että on viitattu jopa oppilaitoksen maine- ja palveluvetoisuuteen (*reputation pull* vs. *facilities pull*), joiden varaan oppilaitos voi rakentaa markkinointiaan (Price, Matzdorf, Smith & Agahi 2005). Kokemukset tällaisista asioista herättävät mielikuvia ja niistä kerrotaan tuttaville. Maine leviää erityisesti erilaisissa kohtaamisissa, joissa potentiaalinen hakija tapaa oppilaitoksen opiskelijan. Parhaana tiedonlähteenään hakija pitää oppilaitoksen opiskelijaa, sillä mainonta tai oppilaitoksen edustajien myyntipuheet messuilla tai avointen ovien päivinä eivät häntä vakuuta. (Anderson 1999, 128–133; Shattock 2003, 127–128; Ropo 2003, 20.) Kuulopuheisiin sopii hyvin käsitys maineesta pieninä vihjeinä tai vihjailuina (*cues*), jotka vahvistavat toisiaan ja joita on vaikea erottaa toisistaan (Schultz, Mouritsen & Gabrielsen 2001, 38). Opettajien ja tutkijoiden verkostoituminen tarjoaa väylän maineen kehittymiselle ja leviämiselle korkeakoulujen keskuudessa (Middleton & Hanson 2003).

Oppilaitoksen maine ei synny hetkessä, vaan se on määrätietoisien kehityksen tulos. Maine syntyy tilanteissa, joissa organisaatiot ja sidosryhmät kohtaavat toisensa. Varsinkin henkilöiden väliset kohtaamiset ovat vaativia, sillä niissä tehtyjä virheitä, esimerkiksi huonoa asiakaspalvelua, on vaikea korjata. Huonot kokemukset muistetaan hyvin ja ne heijastuvat muihin kohtaamisiin. (Aula & Heinonen 2002, 90–92; Shattock 2003, 129–130.)

Organisaation maineen määrittelee yleisö, joten sen sisältö vaihtelee sidosryhmien mukaan. Maineesta voidaan sen vuoksi puhua myös monikossa (Baden-Fuller ym. 2000, 624; Padanyi & Gainer 2003, 252). Ammattikorkeakoululle tärkeitä sidosryhmiä ovat esimerkiksi työelämän organisaatiot, joiden kanssa tehtävään yhteistyöhön oppilaitoksen maineen on todettu olevan yhteydessä (Puusa 2007, 186). Tunnustuksia ja tuloksellisuusrahaa jakava opetusministeriö arvioi oppilaitoksia omilla kriteereillään. Esimerkiksi henkilökunnan tai opiskelijoiden julkaisemien artikkelien määrä arvostetuissa julkaisuissa voi toimia oppilaitoksen arvioinnin perustana. Tällaisten vertaisarviointiin perustuvien mittarien käyttöä on tutkittu mm. liikealan korkeakouluissa (Kumar & Kundu 2004; Baden-Fuller ym. 2000, 625–629). Mittarien käyttö luo vaikutelman objektiivisuudesta ja arvioinnin uskottavuudesta (Padanyi & Gainer 2003, 253). Tieto oppilaitokselle myönnettyistä tunnustuksista

leviää median välityksellä, mutta ei ole selvitetty, miten paljon opiskelupaikan hakijat ja opiskelijat tietävät tällaisista palkitsemisista.

Wilsonin listan toinen ja kolmas vaihe edellyttävät esimerkkiä sekä tapauksesta, jossa on kiistatta kysymys oppilaitoksen maineesta että tapauksesta, jossa ei ole kysymys maineesta. Ensiksi mainitun vaatimuksen täyttävät varmimmin Oxfordin ja Cambridgen kaltaiset vanhat yliopistot. Arvokkaat rakennukset ja miljöö luovat ulkoiset puitteet maineen rakentamiselle (Shattock 2003, 123). Niiden nimet näkyvät toistuvasti eri yhteyksissä, joten oppilaitosten tunnettuus on taattu. Media pitää huolen siitä, että jokavuotinen yliopistojen välinen soutukilpailu uutisoidaan näyttävästi. Englannin kielen sanasto-ongelmiin haetaan apua Oxford English -sanakirjasta, ja eri alojen klassikkoteoksia luetaan Cambridgen yliopiston kirjapainon painoksina. Oppilaitokseen voidaan viitata pelkillä paikannimillä. Yliopisto on jopa antanut nimensä tunnetulle brittiläiselle kaksoisagentti- ja vakoilijaryhmälle, Cambridgen viitosille, jotka ovat lisänneet yliopiston tunnettuutta ja mainetta omalla tavallaan. Näiden yliopistojen maine tuskin katoaa, sillä vanhojen opinahjojen maineella on yleensä pysyvyyttä (Sonneborn 1959, 18). Maineeseen sisältyy tosin dynamiikkaa, joka yritysmaailmassa voi aiheuttaa nopeitakin muutoksia, jolloin tuloksena voi olla mainekriisi (Aula & Mantere 2006, 35; Theus 1993, 277).

Maineen vastakäsite on todennäköisimmin tuntemattomuus ja näkymättömyys yleisön keskuudessa. Kai Peters (2007, 53) toteaa, että huonokin maine on tätä parempi. Oppilaitos, josta ei tiedetä mitään, ei houkuttele opiskelijoita, eikä se saa rahoitustakaan. Tosin myös huono maine voi rajoittaa rahoitusta, joten senkin pohjalta on vaikea toimia (Aula & Heimonen 2002, 32). Mainetta huonontavat kolhut johtavat toisinaan myös toimintaan, jolla oppilaitos pyrkii saamaan takaisin sen, mitä se on menettämässä.

Maineen lähikäsitteitä ovat ainakin imago, brändi, brändin imago (Shattock 2003, 122) ja identiteetti. Lähimmäksi mainetta näistä sumearajaisista termeistä tulee imago, jonka maine on kuitenkin uusimmissa tutkimuksissa syrjäyttänyt (Juholin 2001, 148). Philip Kotler ja Karen Fox (1985, 38–45) määrittelevät imagon (*image*) niiden uskomusten, ajatusten ja vaikutelmien summaksi, joka yksilöllä on jostakin kohteesta, esimerkiksi oppilaitoksesta. Imago on heidän mukaansa organisaation tekojen ja viestinnän summa. Imago on suhteellisen pysyvä ja sen kautta yleisö muodostaa mielikuvan oppilaitoksesta. Usein imagolla viitataan kuitenkin mainetta rajatumminkin visuaalisuuteen, kun taas maineeseen liitetään puhu-

minen ja kuuleminen (Karvonen 1999, 46–47; Karvonen 2000, 51). Visuaalisuus korostuu imagonrakennuksessa, joka liittyy mainontaan ja markkinointiviestintään (Aula & Heinonen 2002, 50). Imagossa on kysymys mielikuvasta, joka on osittain sisäinen, yrityksen henkilöstölle tarkoitettu ja osittain ulkoinen, yrityksen ulkopuolelle suunnattu (Rope & Methner 2001, 25; Puusa 2007, 206–209).

Asiakasuskollisuuden muodostamista tutkineet Nha Nguyen ja Gaston LeBlanc (2001, 303–304) erottavat institutionaalisen imagon institutionaalisesta maineesta. Ensiksi mainittu rakentuu funktionaalisesta ja emotionaalisesta komponentista. Se liittyy helposti mitattaviin, konkreettisiin piirteisiin, emotionaalisen komponentin he yhdistävät oppilaitokseen kohdistuviin tunteisiin ja asenteisiin. Institutionaalinen maine heijastaa organisaation menneisyyttä ja viestittää ulospäin organisaation palvelujen ja tuotteiden laatua suhteessa kilpailijoihin. Heidän saamiensa tulosten mukaan asiakasuskollisuuden aste kohoaa silloin, kun sekä imago että maine ovat suotuisat.

Imagon ja viestinnän välistä suhdetta voidaan eritellä kahden nelikentän avulla (Kuvio 6 ja 7). Tarkastelu pohjautuu Erkki Karvosen (2000) esitykseen, jossa hän tukeutuu semiotiikkaan, ilmiöiden merkitysrakenteisiin. Kuvio 7 perustuu ulottuvuuksille lähettäminen vs ei-lähettäminen ja vastaanottaminen vs ei-vastaanottaminen.

- (i) Taho lähettää ja joku vastaanottaa viestin.
- (ii) Taho ei lähetä, eikä kukaan vastaanota mitään.
- (iii) Taho lähettää, mutta kukaan ei vastaanota.
- (iv) Taho ei lähetä, mutta silti joku vastaanottaa viestin.

Kuvio 7. Lähettämisen ja vastaanottamisen nelikenttä Karvosen (2000, 53) mukaan

Ensimmäinen rivi kuvaa tapausta, jossa ammattikorkeakouluopintoja suunnitteleva tutustuu oppilaitoksen lähettämään esitteeseen ja ymmärtää sen sisältämän viestin jotakuinkin lähettäjän tarkoittamalla tavalla. Toinenkin rivi kuvaa yhtä ongelmatonta tilannetta. Tapauksessa 3 organisaatio yrittää viestittää jotakin, mutta jostakin syystä kukaan ei vastaanota viestiä tai ei ymmärrä sitä. Karvosen sanoin, ”ongelma panee lähettäjän miettimään, onko viestinnän väline oikea kohderyhmälle ja onko viesti retorisesti oikeanlainen tavoiteltua ryhmää ajatellen” (Karvonen 2000, 53). Tästä on kysymys esimerkiksi silloin, kun ammattikorkeakoulun mainonta ei tavoita potentiaalisia hakijoita tai kun sen kotisivujen internet-

materiaali on heille liian vaikeatajuista. Neljännessä tapauksessa organisaation toiminta muodostaa sanomia, joista havainnoitsijat tekevät omia tulkintojaan ja päätelmiään. Kysymys voi olla esimerkiksi huhuista.

Identiteetin käsitettä käytetään joskus hyvin samalla tavalla kuin sekä imagoa että mainetta. Fombrun (1996, 36–37) luonnehtii yrityksen identiteettiä niiden arvojen ja periaatteiden joukoksi, jonka työntekijät ja johtajat yhdistävät yritykseen. Identiteetti on siis arvoineen yrityksen toiminnan taustalla, kun taas imago on se, millaisena identiteetti näyttäytyy ulospäin. Ian Fillis (2003, 241) toteaa laajaan kirjallisuuslistaan nojautuen, että imago viittaa siihen, millaisena yritys nähdään ja identiteetti siihen, millainen yritys on. Stuart Middleton ja Dennis Hanson (2003, 158) pitävät identiteetin kehittämistä tärkeänä, koska sen muodostamalle perustalle voidaan alkaa rakentaa organisaation mainetta. Monisäikeisen identiteetin käsitteen epämääräisyyttä kasvattavat lisämääreet, kuten käsitteissä organisaatio-identiteetti (Puusa 2007, passim) ja visuaalinen identiteetti, johon luetaan kaikki organisaation olemusta ilmaisevat symbolit ja graafiset elementit (Alessandri, Yang & Kinsey 2006, 261–264).

Yrityksen brändi on kattava käsite, koska se muodostuu organisaation aineellisten ja aineettomien tekijöiden summasta. Brändiin liittyy kaupallisia konnotaatioita, sillä se luodaan tai tuotetaan. Maine sen sijaan kehittyy pitkän ajan kuluessa. (Chapleo 2007, 27–31.) Brändissä korostuu kuluttajakeskeinen näkökulma, kun taas organisaatiokeskeisen maineen käsitteen painopiste on uskottavuudessa ja kunnioituksessa, jota organisaatio on hankkinut asiakasjoukossaan. Viestintä on olennainen osa sekä brändiä että mainetta, sillä yritys haluaa näyttää tarjoamansa tuotteet tai palvelut mahdollisimman hyvässä valossa. Korkeakoulussa syntyy ongelmia brändin muodostamisen ja tieteellisen tutkimustyön yhteensovittamisesta. (Ettenson & Knowles 2008, 19–20; Chapleo 2007, 27–31; Brookes 2003, 141.)

Tässä esityksessä käytetään käsitettä maine myös puhuttaessa esimerkiksi mielikuvista tai visuaalisuudesta. Viitattaessa suoraan johonkin lähteeseen käytetään kuitenkin lähteen terminologiaa. Oppilaitoksen mainetta tarkastellaan representaatioina, joita opiskelijat tuottavat kertomuksissaan ammattikorkeakoulusta. Kun mainetta tarkastellaan kertomuksina, opiskelijoiden haastatteluja voidaan tutkia narratologisin ja semioottisin menetelmin (Karvonen 2000, 67).

3.2 Sijoituslistat ja maine

Rankkaus tarkoittaa oppilaitosten asettamista paremmuusjärjestykseen esimerkiksi tieteellisten saavutusten, oppilaitoksen tunnettuuden tai joidenkin muiden tekijöiden pohjalta. Määräajoin toistetut arvioinnit mahdollistavat kehityksen seuraamisen ja vertailujen tekemisen. Pysyvä sijoitus listan huipulla kasvattaa oppilaitoksen mainetta. On ymmärrettävää, että listan kärkipään oppilaitokset suhtautuvat listoihin muita myönteisemmin (Peters 2007, 51). Joidenkin sijoituslistojen julkaisuun lehdistössä liittyy kuitenkin selvästi kaupallisia intressejä (Martins 1998, 293; Corley & Gioia 2000, 321). Sen vuoksi erityisesti liikealan oppilaitosten sijoituslistoja on kritisoitu Yhdysvalloissa. Don Hossler pitää rankkausta jopa haitallisena ja kehottaa opiskelijoita ja oppilaitoksia kiinnittämään niiden sijasta huomion siihen, mitä opiskeluaikana tehdään, koska sillä on merkitystä, ei sillä, missä opiskellaan (Hossler 2000, 21–23). Marguerite Clarke (2002) ehdottaa, että kuluttajaraaporttien tapaan lehtien ei tulisi sallia keräämiensä rankkaustietojen käyttämistä mainonnassa. Näin vähennettäisiin koulumaailmassa havaittavia jännityksiä, joita listojen ilmestymiseen liittyy. Kirjallisuudessa on pohdittu paljon sitä, millaiselle pohjalle listojen tuoma julkisuus ja maine nojaa.

Suomessa on laadittu sijoituslistoja sekä lukioista että korkeakouluista. MTV 3:n uutiset listasi neljättä kertaa toteuttamassaan vertailussa Suomen lukiot paremmuusjärjestykseen kesäkuun puolivälissä 2005 ja uutisoi tulokset näyttävästi (MTV3 2005). Sijoitus laskettiin koulun ylioppilaiden puoltoäänimäärien keskiarvoista. Listojen laatimista ja varsinkin niiden julkaisemista on arvosteltu. Arvostelijat ovat kyselleet, kuvataanko listoilla sitä, mitä niillä väitetään kuvattavan, ja ovatko käytetyt metodit tieteellisiä (Kuusela 2003, 17; Lukiolista 2008).

Taloustutkimus Oy:n (2006a, 2006b) vuonna 2006 toteuttama imago-tutkimus perustui noin 1300 satunnaisesti valitun 17–29 –vuotiaan suomalaisen lomakevastauksiin. Tutkimuksessa mitalipalleille nousivat Sibelius-Akatemia, Helsingin yliopisto ja Teknillinen korkeakoulu. Ensimmäinen listan ammattikorkeakoulu oli yhdeksänneksi kivunnut Tampereen ammattikorkeakoulu. Eri vuosien imago-tutkimuksia on käytetty näyttävästi hyväksi mainonnassa (Tampere 2004; Metropolia 2007; Jyväskylä 2008). Stadia-ammattikorkeakoulun esittelysivulla vuoden 2006 imagotutkimus liitetään Suomen tunnetuimpaan am-

mattikorkeakouluun, ”jolla on erinomainen maine opiskelupaikkana” (Stadia 2008). Markkinoinnissa ei ole viitattu listojen laatimistapaan.

Sijoituslista esittää sekä laadullisen että määrällisen aineiston tiivistetysti järjestyslukuina, joita on helppo vertailla, sillä niille löytyy analogia urheilusta. Pelkkä sijaluku voi kuitenkin johtaa myös harhaan (Anninos 2008). Hossler (2000, 21–23) toteaa, että opiskelija tuskin huomaisi eroa siinä, opiskeleeko hän Yhdysvalloissa liikealan oppilaitoksessa, joka on sijalla 2 vai sijalla 22, sillä käytännössä oppilaitosten väliset erot ovat pieniä. Sijaluku voi siten olla keinotekoinen maineen osoitin, mutta se on tunnusluku, jonka opiskelemaan aikova ymmärtää (Martins 1998, 295; Corley & Gioia 2000 & 322).

Sijoituslistat, joiden muodostamisperusteita ei paljasteta, ovat olleet erityisen kritiikin kohteina. Niiden perusteina käytettyjä mittareita ei ole pidetty valideina. (Martins 1998; Hossler 2000; Clarke 2002; Corley & Gioia 2000; Vidaver-Cohen 2007; Peters 2007.) Valtaosa kritiikistä on keskittynyt yhdysvaltalaisen liikealan oppilaitosten (*business schools*) rankkaukseen. Kevin Corley ja Dennis Gioia (2000) kuvaavat rankkausta pelinä, jonka säännöt ovat mielivaltaiset ja erikoiset. Sijoituslistoistaan tunnetut yhdysvaltalaislehdet *US News & World Report* sekä *BusinessWeek* voivat heidän mukaansa vaihtaa arviointikriteerejä mielin määrin kertomatta valinnoistaan oppilaitoksille. Sijaluvun nousu ei ole taattu, vaikka oppilaitos kehittäisikin toimintaansa, sillä yhden oppilaitoksen nousu listalla pudottaa automaattisesti sen jäljessä olevien oppilaitoksen sijalukuja, vaikka niiden toiminta olisi parantunut entiseen verrattuna (Martins 1998, 294). Pelissä voittaminen on lähes mahdotonta, sillä tutkijoiden mukaan sijoituslistan kärjessä tapahtuu vain harvoin muutoksia (Corley & Gioia 2000, 329; Schultz, Mouritsen & Gabrielsen 2001, 25; Bunzel 2007, 153). Lehtien laatimat listat poikkeavat toisistaan, sillä niiden pisteytystavat ovat erilaiset. Tämä voi olla häkellyttävää niitä tutkivan potentiaalisen opiskelijan kannalta. *BusinessWeek*-lehti kerää tiedot haastattelemalla sekä oppilaitoksista valmistuneita että heidän työnantajiaan (*BusinessWeek* 2003, 41). *US News and World Report* -lehden julkaiseman listan pohjana ovat muun muassa akateemisen yhteisön vertaisarviointi ja tutkinnon suorittaneiden aloituspalkat (Standifird 2005, 233). Pelin oudoista piirteistä huolimatta oppilaitokset ottavat osaa peliin, sillä ne tavoittelevat listojen tuomaa julkisuutta ja mainetta sekä kasvavia hakijamääriä (Wuorio 2001, 30; Peters 2007, 53).

Rankkaus-peli on osoitus lehtien vallankäytöstä. Listat, joilla lehdet kasvattavat menekkii-
ään, saattavat alkaa ohjata jopa oppilaitosten opetusta ja kehityksen suuntaa. Sijoituslistat
voivat yksinkertaistaa ja yksipuolistaa liiaksi potentiaalisen hakijan valintaprosessia ja ne
ohjaavat myös työnantajia, jotka tutkivat listoja palkatessaan uusia työntekijöitä (Corley &
Gioia 2000, 321; Peters 2007, 49). Rankkauksella on merkitystä koulujen taloudelle, sillä
hyvä listasijoitus mahdollistaa tuntuvat lukukausimaksujen korotukset, ainakin englantilai-
sissa ja yhdysvaltalaisissa liikealan oppilaitoksissa, joten kärkipään oppilaitoksilla menee
myös taloudellisesti hyvin. Todennäköisesti korotetut maksut ymmärretään maineen osoit-
timiksi, koska näiden oppilaitosten hakijamäärät kasvavat lukukausimaksujen noususta
huolimatta. (Peters 2007, 49; Shattock 2003, 122.) Kärkipään oppilaitokset voivat valita
suuresta hakijajoukosta opiskelijoiden parhaimmiston, mikä nostaa aidosti oppilaitoksen
tasoa ja kasvattaa edelleen sen mainetta. Korkealle sijoittuneiden koulujen opiskelijat voi-
vat odottaa parempia palkkoja ja varmempaa työllistymistä, mikä lisää entisestään hyvin
sijoittuneen oppilaitoksen mainetta. Listoilla näyttää olevan polarisoiva vaikutus, ”rikkaat
tulevat rikkaammiksi ja köyhät köyhemmiksi” (Corley & Gioia 200 328–329.)

Joissakin mittauksissa arviointiperusteet on ilmaistu selkeästi. Globaaliin arviointiin täh-
tävä *Shanghai Jiao Tong* –yliopisto, jonka sijoituslista käsittää maailman 500 kär-
kiyliopistoa, sisällyttää kriteereihinsä muun muassa seuraavat muuttujat: opetuksen laatu,
Nobel-palkinnot, siteeratut tutkijat, artikkelit *Science* ja *Nature* -julkaisuissa sekä laitosten
toiminta suhteessa niiden kokoon (Ranking 2004). Näitä muuttujia voidaan mitata objek-
tiivisesti, jolloin tiedeyhteisössä on mahdollista päästä jonkinasteiseen konsensukseen tu-
loksista, vaikka muuttujien valintaa kritisoitaisiinkin. Tämä lisää rankkauksen luotetta-
vuutta, sillä konsensusta pidetään joskus totuuden kriteerinä (Niiniluoto 1984, 111–112).
Tällainen luokitus palvelee tiedeyhteisöä, rahoittajia sekä viranomaisia ja sen voi ymmär-
tää myös tavallinen kansalainen. Kari Raivio (2006) toteaa, että Suomessa on pyritty mit-
taamaan yliopistojen tuloksellisuutta toimintatilastojen ja rahoitustietojen avulla. Korkea-
koulujen arviointineuvosto arvioi muun muassa ammattikorkeakoulujen toimintaa ilmoit-
tamiensa menetelmien avulla (Kka 2008). Vuosittain julkaistaan parhaiten menestyneiden
oppilaitosten nimet, joten kyse ei ole täydellisestä sijoituslistasta. Menestystä oppilaitos
käyttää oman maineensa rakentamiseen mediassa, esitteissään, ja internet-sivuillaan.

4 OPISKELUPAIKAN VALINTA TUTKIMUSKOHTENA

4.1 Malleja, tutkimuksia ja ristiriitoja

Opiskelupaikan valintaa on jäsennelty erityyppisillä malleilla. Ne esittävät muuttujaryhmiä, jotka korreloivat opiskelupaikan hakijan tekemien valintojen kanssa (Kuvio 8), tai kuvaavat hakeutumista prosessina (Kuvio 9), johon voidaan yhdistää valintoja selittäviä muuttujia (Kuvio 20, Liite 1). David Chapmanin (1981) laatiman mallin (Kuvio 8) mukaan opiskelupaikan valinnassa on kysymys sekä oppilaitoksen tekemästä valintapäätöksestä (*college's choice of students*) että hakijan henkilökohtaisesta ratkaisusta (*student's choice of college*). Ensiksi mainittu viittaa ilmiön institutionaaliseen ulottuvuuteen, johon opiskelija ei voi vaikuttaa. Esimerkiksi eri koulutusalojen aloituspaikkojen lukumäärille on maassamme säädetty kiintiöt, joista ei voi poiketa. Hakija todennäköisesti ottaa tämän huomioon opiskelupaikkaa hakiessaan. Jos hän pitää omia mahdollisuuksiaan tulla valituksi huonoina, hän saattaa jättää hakemuksensa lähettämättä, vaikka koulutuspaikka häntä kiinnostaisikin (Vuorinen & Valkonen 2003, 52). Henkilökohtaisen päätöksenteon ulottuvuus koostuu niistä valinnoista, joita potentiaalinen hakija voi tehdä vapaasti opiskelupaikkaa valitessaan. Chapmanin mallin kohderyhmänä ovat 18–21 -vuotiaat hakijat, joten se ei sellaisenaan sovellu aikuisopiskelijoihin (Chapman 1981, 492). Malli ei myöskään kuvaa valintaa prosessina.

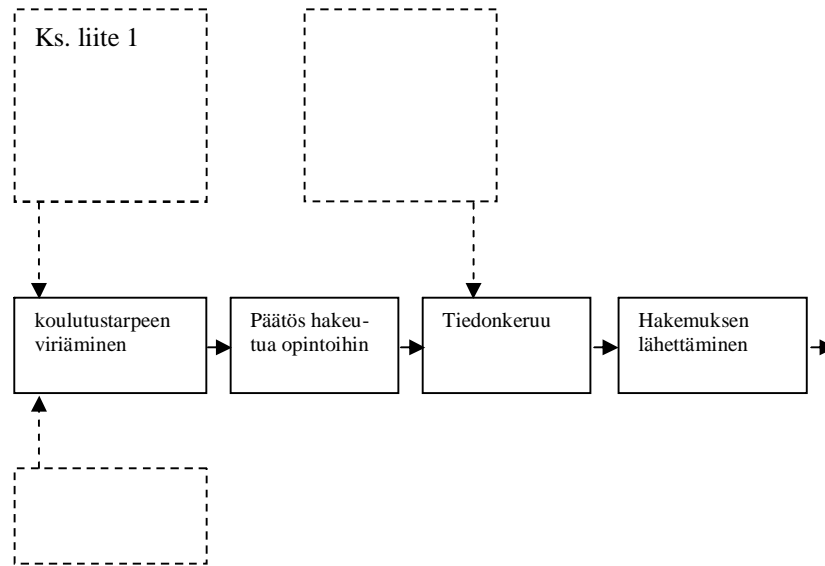
Mallin mukaan opiskelijavalintaa ohjaa kaksi tekijäryhmää, (i) opiskelijaan liittyvät piirteet ja hänen kotitaustansa sekä (ii) ulkoiset tekijät. Hakijan kotitausta ja menestyminen aikaisemmissa opinnoissa vaikuttavat hänen valintoihinsa. Chapman (1981, 493) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan hakija tavoittelee sellaista koulutuspaikkaa, jossa hän kohtaa taipumuksiltaan (*aptitude*) itsensä kaltaisia opiskelijoita. Korkeakouluun hakeutumiseen vaikuttaa luonnollisesti myös hakijan opintomenestys lukiossa. Yhdysvaltalaistutkimuksissa on todettu kodin tulotason ja sosioekonomisen aseman yhteys vanhempien halukkuuteen tarjota lapselle mahdollisuus opiskella yliopistossa lukion jälkeen. (Chapman 1981, 493–495.) Suomessa kodin yleissivistävän koulutuksen on todettu erottelevan yliopiston ja ammattikorkeakoulun ensisijaiseksi tavoitteeksi asettaneita siten, että niiden perheiden lapsista, joissa ainakin toinen vanhemmista on ylioppilas, reilusti yli puolet tähtää yliopistoon. Kun vanhempien peruskoulutus on ylioppilastutkintoa alempi, ammattikorkeakoulun ja yliopiston välinen suosituimmuusero kapenee. (Vuorinen & Valkonen 2003, 68–69.) Chapmanin mallissa korostuu kausaalinen selittäminen.

ovat myös paikkakunnan tarjoamat palvelut, asuntotilanne, viihtyisyys, kulkuyhteydet ja jopa kaupungin yöelämä (Veloutsou, Lewis & Paton 2004, 168; Domino ym. 2006, 108). Maissa, joissa korkeakouluopetus ei ole ilmaista, lukukausimaksut ja muut opiskelukustannukset tulevat jopa tärkeimmiksi opiskelupaikan valintaan vaikuttaviksi tekijöiksi (Domino ym. 2006, 108; Allen 2007, 86).

Opiskelija antaa arvoa tuelle ja neuvoille, joita hän saa vanhemmiltaan, ystäviltään ja koulun opettajilta (esim. Moogan, Baron & Harris 1999, 218–219). Tulosta ei kuitenkaan voi yleistää, sillä päinvastaisiakin tuloksia on saatu (Martin 1996; Shen 2003, 106; Maringe 2006, 473). Felix Maringen tekemien havaintojen mukaan median ja yliopiston internet-sivujen vaikutus opiskelijoihin päätöksiin korkeakoulua valittaessa on vähäinen (Maringe 2006, 475).

Larry Littenin (1982) esittelemän mallin keskiössä on lineaarisesti etenevä hakuprosessi (Kuvio 9, Liite 1). Prosessi käynnistyy koulutustarpeen viriämisestä. Sen jälkeen hakija ryhtyy etsimään tietoa vaihtoehtoista, oppilaitoksista ja opiskelusta ja jättää valintapäätöksen tehtyään hakemuksensa hakutoimistoon ja lopulta kirjoittautuu opiskelijaksi valitsemaansa oppilaitokseen. Vastaavanlaisia prosessiesityksiä ovat esitelleet mm. Michael Paulsen (1990) sekä Kotler ja Fox (1985, 212). Paulsen jäsentää useiden tutkimusten tuloksia kehikolla, joka rakentuu kolmesta peräkkäisestä vaiheesta, koulutustarpeen viriämisestä, tiedon hankinnasta ja vaihtoehtojen karsinnasta sekä kohteen valinnasta. Kotler ja Fox (1985, 198–217), jotka tarkastelevat opiskelijaksi hakeutumista kuluttajakäyttäytymisenä, erottavat hakeutumisessa useita vaiheita ennen päätöksentekoa. Analogisella mallilla on kuvattu mm. kuluttajan ostopäätöksen tekoa, jossa erotetaan vaiheet, ongelman tunnistus, tietojen keruu, vaihtoehtojen arviointi, tuotteen valinta ja ratkaisun tekeminen (Solomon ym. 2006, 258).

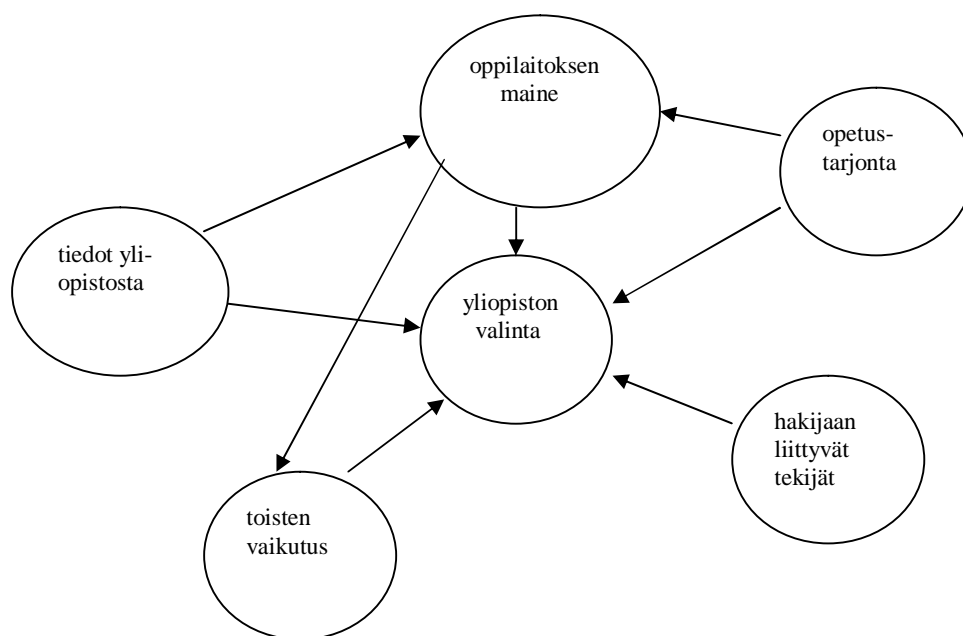
Kuvion 9 mukaisen kehikon ympärille Litten ryhmittelee Chapmanin mallissaan luettelemia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka korreloivat hakijan tekemien ratkaisujen kanssa. Kokonaisuudessaan tätä liitteessä 1 kuvattua, dynaamista, moduulirakenteista mallia (*An Expanded Model of the College Selection Process*) voikin pitää Chapmanin mallin laajenuksena.



Kuvio 9. Hakeutumisprosessi Littenin (1982, 388) mukaan. Kuvio esittää osaa moduulirakenteisesta mallista (*An Expanded Model of the College Selection Process*), jonka Litten on laatinut yhdessä tutkijatoverinsa kanssa. Kokonaiskuvio on kuvattu liitteessä 1.

Mário Raposon ja Helena Alvesin (2007) hypoteettinen malli poikkeaa edellä mainituista, sillä se kuvaa kehikkoa, jossa mainekin on mukana. Kuvion 10 esittämässä mallissa kuvataan myös muuttujaryhmien välisiä suhteita. Oppilaitoksen maine selittää kuvion mukaan sekä suoraan että maineesta kertovien henkilöiden välityksellä hakijan valintaa, mikä tuntuu uskottavalta. Malli kuvaa myös opiskelijan valintaan liittyvää viestintää ja tiedonkulkua. Esimerkiksi opiskelijan hankkimat tiedot oppilaitoksesta ja sen tarjoamasta opetuksesta ovat mallin mukaan suoraan yhteydessä potentiaalisen hakijan valintapäätökseen, mutta ne vaikuttavat myös oppilaitoksen maineeseen ja sen kautta hakija mielikuvaan oppilaitoksesta ja hänen ratkaisuihinsa.

Mallin laatijoiden mukaan kuvion 10 tekijäryhmät sisältävät useita muuttujia. Esimerkiksi ”toisten vaikutus” käsittää sekä vanhempien, kaverien että toisen asteen oppilaitoksen opettajien suositukset. ”Yksilöllisiin tekijöihin” sisältyy useita opiskeluun liittyviä muuttujia, kuten todennäköisyys päästä opiskelijaksi, oppilaitoksen maantieteellinen sijainti, opiskelukustannukset, oppilaitoksen sijainti lähellä perhettä sekä ystävien ja sukulaisten opiskelu oppilaitoksessa. Mainetta kuvaavat muun muassa oppilaitoksen laitteiden ja palvelujen uudenaikaisuus, opetuksen laatu, yliopiston ja sen opettajien maine sekä yliopiston sosiaalinen elämä ja yliopiston tarjoamat vapaa-ajan toiminnot.



Kuvio 10. Malli yliopiston valinnasta (Raposo & Alves 2007, 6). Nuolet osoittavat selityksen suuntaa.

Mallin selitysvoima jää sen kehittäjien suorittamassa testauksessa vaatimattomaksi, minkä he selittävät johtuvan valituista muuttujista. Vaatimaton tulos johtuisi siten väärästä tavasta operationaalistaa esimerkiksi opetustarjonta ja oppilaitoksen maine. Selitys mallin vaatimattomaan selitysvoimaan saattaa löytyä myös kuvion esittämästä asetelmasta. On ilmeistä, että kuvion viisi tekijäryhmää, opetustarjonta, oppilaitoksen maine, hakijan hankkimat tiedot oppilaitoksesta, toiset henkilöt ja hakijaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä hakijan valintapäätökseen, mutta ryhmien keskinäiset suhteet jäävät kuviossa epämääräisiksi. Esimerkiksi oppilaitoksen opetustarjonta ja tiedot yliopistosta eivät ole täysin erillisiä. Jos hakijan tuttuja on opiskelemassa kohdeoppilaitoksessa, he voivat kertoa myös opetustarjonnasta. Tämä nuoli kuitenkin puuttuu kuviosta.

Muuttamalla muuttujaryhmien välisiä suhteita tutkijat todennäköisesti päätyisivät ilmiötä paremmin kuvaaviin tuloksiin. Havaitsemistaan puutteellisuuksista huolimatta Raposo ja Alves olettavat kuitenkin, että heidän mallinsa syventää käsitystä opiskelupaikan valintaan liittyvistä tekijöistä sekä niiden välisistä suhteista. Malli saattaa sen kehittelijöiden mukaan olla avuksi oppilaitosten markkinoinnissa. Heidän mukaansa tutkimus osoittaa, että yhdel-

lä markkinointistrategialla ei voi tavoittaa kaikkia potentiaalisia hakijoita. (Raposo ja Alves 2007, 16.)

Opiskelupaikan valinnasta laaditut mallit helpottavat monisäikeisen ilmiön hahmottamista. Niiden avulla opiskelijaksi hakeutumiseen vaikuttavista tekijöistä on mahdollista saada konkreettinen kuva. Ryhmittelemättömistä muuttujalistaista, joista tutkimusten tulokset tyypillisesti muodostuvat, on sen sijaan vaikea hahmottaa ilmiötä. Tutkimustulosten vertailu on sitä paitsi vaikeaa, sillä listat ovat pitkiä. Esimerkiksi Ellis Reeves kuvaa varhaisessa tutkimuksessaan saamia tuloksia listana, jossa on lueteltu 24 muuttujaa suosituimmuusjärjestyksessä. Muuttujat kuvaavat opiskelijoiden hakeutumista Kentuckyn yliopistoon 1930-luvun alussa. Listan kärki on seuraava: oppilaitoksen maantieteellinen läheisyys, tutustuminen oppilaitoksen opiskelijoihin, kiinnostus opiskeltavaa ainetta tai alaa kohtaan, hakijan vanhempien toiveet, opiskelun halpuus sekä ystävien ja sukulaisten vaikutus ja tiedekunnan tai opintosuunnan maine (Reeves 1932, 68). Samoihin muuttujiin törmää aivan tuoreissakin tutkimuksissa.

Edellä kuvatut mallit eroavat ainakin kolmessa suhteessa samaa aihepiiriä koskevien tutkimusten tuloksista. (i) Esitellyistä malleista vain Kotlerin ja Foxin kuluttajakäyttäytymistä jäljittelyssä mallissa sekä Raposon ja Alvesin hypoteettista mallissa viitataan maineeseen, vaikka maine on tutkimuksissa vahvasti esillä. (ii) Mallit vaikuttavat kulttuurisidonnaisilta, joten niitä ei voi siirtää vapaasti kulttuurista tai koulujärjestelmästä toiseen. (iii) Lineaariset ja yksisuuntaiset mallit sopivat huonosti kuvaamaan muutoksia, joita hakeutumisprosessin aikana voi tapahtua ja joihin tutkielman teoriaosassa viitattiin (ks. Leppel 1993, 387; Soutar & Turner 2002, 44). Mallit eivät myöskään kuvaa täysin sitä dynamiikkaa, jota opiskelijaksi hakeutumiseen liittyy, sillä opiskelijan valintojen perusteita on etsittävä myös hänen tulevaisuuteen kohdistamistaan toiveista ja odotuksista. Hän arvioi esimerkiksi valmistumisen jälkeisiä mahdollisuuksiaan työllistyä ja edetä uralla jo opintoihin hakeutuessaan (Anderson 1999; Soutar & Turner 2002, 44; Shen 2003, 106; Maringe 2006, 473).

4.2 Ammattikorkeakoulu hakukohteena

Ammattikorkeakouluihin hakeutumista on selvitetty erityyppisillä makrotason kartoituksilla, joiden kohteena on yleensä ollut joko yksi oppilaitos tai yksi koulutusala. Näitä laajempiin aineistoihin pohjautuvat Vuorisen ja Valkosen (2003) sekä Markkulan (2006) selvi-

tykset. Tutkimuksissa saadut tulokset noudattelevat samoja linjoja kuin edellä mainituissa ulkomaisissa tutkimuksissa muuten, mutta etniseen taustan tai ihonväriin (*race*), opiskelukustannuksiin ja koulujen rankkaukseen ei suomalaistutkimuksissa viitata. Näissä keskitytään pääasiassa opintoihin, oppilaitokseen ja ammatinvalintaan, joten niissä ei myöskään sivuta opiskelijaelämään liittyvien vapaa-ajan rientojen merkitystä opiskelupaikan valinnassa.

Oppilaitoksen sijainti lähellä kotiseutua tai hakijalle sopivalla paikkakunnalla, opetustarjonnan monipuolisuus ja hakijan intresseihin sopiva koulutusala, josta voi saada tutkinnon ja selkeän ammatin, ovat tärkeimpiä oppilaitokseen liittyviä valintaperusteita. Hakija on kiinnostunut hakeutumaan sellaiseen oppilaitokseen, johon hänellä on hyvät tai jopa helpot sisäänpääsymahdollisuudet. (Friman & Ruponen 2002, 14; Markkula 2006, 21–25.) Viimeksi mainittu kriteeri korostuu myös kauppakorkeakouluun hakeutuvien perusteluissa (Matikka 2007, 12–13).

Opiskelijaksi aikova puntaroi omia taipumuksiaan ja mahdollisuuksiaan menestyä sekä opinnoissa että työelämässä valmistumisen jälkeen. Opiskelupaikan valinnan keskeinen peruste on hakijan kiinnostus koulutusalaan (Vuorinen & Valkonen 2003, 75–77). Hoitoalalle hakeutumiseen vaikuttavat hyvin paljon hakijan kyvyt, sopivuus ja kiinnostus alaan. Hakija pohtii sitä, sopiiko hän valitsemansa alan töihin, vastaako opiskelu hänen kykyjään ja vastaako koulutus hänen ammatillisia tavoitteitaan (Salén-Haapala 2006, 49). Koulutusalalan valintaan vaikuttaa myös mahdollinen työkokemus (Markkula 2006, 21).

Mielikuvat oppilaitoksesta ovat hakijoille tärkeitä, sillä noin 40 prosenttia Markkulan tutkimukseen vastanneista katsoo oppilaitoksen hyvän imagon vaikuttaneen paljon koulutuspaikan valintaan. Koko aineistossa oppilaitoksen hyvä maine tai imago sijoittuu viidenneksi tärkeimmäksi selittäjäksi opiskeluun hakeuduttaessa. Opiskelijoiden käsitys oppilaitoksen imagosta näyttää rakentuvan oppilaitoksen virallisten tietojen lisäksi muun muassa kuulopuheista ja tuttavien suosituksista. Opiskelijoiden yleinen käsitys ammattikorkeakoulujen imagosta ja maineesta muodostuu eri tietolähteistä saatujen vaikutelmien yhdistelmästä. (Markkula 2006, 24–25.) Maine nousee kymmenenneksi tärkeimmäksi hakeutumisperusteeksi Salén-Haapalan (2006, 49) pro gradu -työssä, jossa hän on kartoittanut opiskelijoiden hakeutumista sosiaali- ja terveystieteille yhdessä ammattikorkeakoulussa. Mainella on oppilaitoksen sijainnin ohella merkitystä myös niille, jotka hakeutuvat kaup-

pakorkeakouluun. Helsingin kauppakorkeakouluun haettaessa yksikön maine on selvästi merkittävämpi valintakriteeri kuin muissa saman alan yliopistoissa tai korkeakouluissa. (Matikka 2007, 12–13; Liiten 2007.)

Ammattikorkeakouluopintoja harkitseva suunnittelee jo hakeutumisvaiheessa elämäänsä kokonaisvaltaisesti. Hänelle ovat tärkeitä mielikuvat työllistymisestä, mielenkiintoisesta työstä, hyvästä palkasta ja urakehityksestä valmistumisen jälkeen (Vuorinen & Valkonen 2003, 77; Markkula 2006, 21). Koulutuksen tuoma arvostus merkitsee paljon ainakin hoitoalalla, sillä Salén-Haapalan (2006, 49) aineistossa tärkeimmäksi hakeutumiseen vaikuttavaksi tekijäksi nousee alan tai ammatin yhteiskunnallinen merkitys. Sairaanhoidajaopiskelijoiden valintoja ammatinvalinnan näkökulmasta tutkineen Hilka Niittyniemen (2001, 23) mukaan opintoihin hakeutumisessa on toisaalta kyse haaveesta päästä toiveammattiin, jota ajatellessaan hakija ottaa huomioon omat ominaisuutensa ja käsityksensä sairaanhoidajan uralla etenemisestä sekä odotukset opiskelusta ammattikorkeakoulussa. Toisaalta valintatapahtumassa vaikuttavat myös ulkopuoliset tekijät, joita ovat mm. mielikuvat sairaanhoidajan työstä, hakijalle läheiset ihmiset sekä hakijan kokemukset sairastumisesta. Ammatinvalinnassa voi hänen tutkimuksensa mukaan olla kysymys myös siitä, että hakijalla ei ole muuta vaihtoehtoa, jolloin hän vain ajautuu sairaanhoidajaksi.

Potentiaalinen hakija tarvitsee tietoja päätöksentekonsa perustaksi. Taulukon 1 mukaan merkittävimpiä tiedonlähteitä ovat kirjalliset tuotteet, valinta- ja opinto-oppaat sekä oppilaitosten internet-sivut. Tänä päivänä oppaiden ja internetin erottaminen voi tosin olla vaikeaa, sillä valtaosa oppaista on elektronisessa muodossa. Kasvokkaisviestintä on myös tärkeää, sillä taulukon mukaan merkityksellisiä tiedonantajia ovat hakijoiden lähipiiri, ystävät, tutut ja kaverit, joista jotkut saattavat olla myös ammattikorkeakoulujen opiskelijoita. Opinto-ohjaaja on merkittävä tiedonlähde lukion suorastaan jatkavalle, mutta työelämästä, keskiasteen väylän kautta tuleville opinto-ohjaajalla tuskin on mitään merkitystä. Jälkimmäinen ryhmä hyötyy sen sijaan työvoimatoimistosta, joka on heillä internetiäkin merkittävämpi tiedonlähde (Laalo-Hokkanen 2005, 44). Media jää taulukon 1 mukaan melko vaatimattomille sijaluvuille huolimatta siitä, että ammattikorkeakoulut sijoittavat suuria summia markkinointiin jopa televisiossa (MTV Internet 2007). Viittaus median vähäiseen osuuteen tiedonlähteenä on yhdenmukainen edellä mainittujen Maringen (2006, 475) tekemien havaintojen kanssa. Mutta toisin kuin Maringen aineistossa, suomalaistutkimusten mukaan internet sijoittuu listan kärkipäähän.

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluun hakeutuvan tiedonsaantikanavat kahdessa tutkimuksessa (Friman & Ruponen 2002; Salén-Haapala 2006). Taulukossa on lihavoitu kuusi tärkeintä tiedonlähdettä.

	Friman & Ruponen	Salén-Haapala
OPPAAT		
- ammattikorkeakoulujen valintaopas OPH	1	2
- oppilaitoksen valintaopas	2	3
- amk-opinnot yleisopas	6	-
INTERNET	3	1
LÄHIPIIRI		
- ystävät/kaverit	4	5
- vanhemmat	13	12
OHJAUSHENKILÖSTÖ		
- opinto-ohjaaja	5	4
- työvoimatoimisto	9	7
KORKEAKOULU		
- oppilaitoksen vierailija koulussa	12	-
- opiskelijamessut	7	9
- vierailu oppilaitoksessa	8	-
- oppilaitoksen opiskelija	-	6
- oppilaitoksen opettaja	-	11
MEDIA		
- sanomalehti	10	8
- kotiin lähetetty lehti	11	-
- tv-mainos	-	10

Markkula (2006, 24) toteaa kieltoilmauksia käyttäen, että hänen aineistossaan vain kymmenen prosenttia vastanneista koki ammattikorkeakoulujen internet-sivustojen tai mainosten vaikuttaneen paljon oppilaitoksen valinnassa, kun taas yli 40 prosenttia vastanneista katsoi, että ammattikorkeakoulujen internet-sivut tai mainokset eivät vaikuttaneet lainkaan oppilaitosta valittaessa. Internet-sivujen ja mainosten vaikutus oli miehillä naisia pienempi. Hän toteaa myös, että lähes 80 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että lukion opinto-ohjaus tai abi-infot eivät olleet vaikuttaneet lainkaan opiskelupaikan valintaan. Lähes puolet vastaajista katsoi, että kavereiden, tuttavien tai perheenjäsenten suosituksilla ei ollut mitään vaikutusta oppilaitoksen valinnassa. Edellä viitatuissa ammattikorkeakoulututkimusten tuloksissa havaittava vaihtelu saattaa osittain johtua aineiston kapeudesta ja aineistojen luokittelutavoista. On vaikea verrata tuloksia, joissa muuttujat eivät ole samoja.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta, käsitys opiskelupaikan valinnasta yksilön intentionaalisena toimintana, tarjoaa aikaisemmista tutkimuksista poikkeavan lähestymistavan tarkastella opiskelijaksi hakeutumista, sillä sen avulla on mahdollista tavoittaa hakeutumiseen liittyvä dynamiikka, joka puuttuu esimerkiksi kuvion 8 mukaisesta mallista, ja selittää opiskelijan tekemiä valintoja hänen asettamiensa tavoitteiden kautta. Ajallisesti etenevän toiminnan näkökulma tekee mahdolliseksi tarkastella viestintää hakeutumisen eri vaiheissa, toisin kuin esimerkiksi taulukossa 1 mainituissa tutkimuksissa. Ongelmat muotoutuivat seuraaviksi.

1. Miten opiskelijat kuvaavat hakeutumistaan opiskelijaksi ammattikorkeakouluun?
2. Miten opiskelijan käsitys oppilaitoksen maineesta vaikuttaa opiskelupaikan valintaan?

Kysymyksillä pyritään tavoittamaan survey-tyyppistä tutkimusta syvempi käsitys hakeutumisprosessista, sen ajallisesta etenemisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä, erityisesti viestinnästä. Toisen ongelman avulla tähdätään moniääniseen kuvaukseen siitä, mitä opiskelijan mielestä maineella tarkoitetaan ja mitä merkityksiä hakijat oppilaitoksen maineeseen liittävät. Tutkimuksessa pyritään muodostamaan käsitys maine-käsitteen intensiosta, eli sen sisällöstä ja siitä, mihin käsitettä käytetään, eli maineen ekstensiosta. Ongelma on relevantti, sillä tutkimuksissa (esim. Salén-Haapala 2006, Markkula 2006) on yleensä oletettu, että kaikki vastaajat ymmärtävät maineen samalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan ole itsensä selvyyys nonprofit-organisaatioista puhuttaessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa ammattikorkeakouluille, joille on tärkeä selvittää, miten niiden markkinointi tavoittaa opiskelemaan aikovat yksilöinä. Tällä perusteella arvelen tutkimuksellani olevan käytännöllistä merkitystä oppilaitoksille ja koulutuksen suunnittelijoille.

5.2 Aineiston keruu

5.2.1 Kerronnallinen haastattelu tutkimusmenetelmänä

Aineiston keruutavaksi valittiin kerronnallinen eli narratiivinen haastattelu, koska sen avulla on mahdollista saada käsitys hakeutumisprosessin ajallisesta etenemisestä. Haastattelupuheen keskiössä ovat haastateltavan omat kokemukset valintaa edeltävältä ajalta siitä lähtien, kun hän sai ajatuksen hakeutua ammattikorkeakoulun opiskelijaksi siihen asti, kun hän päätti ottaa vastaan opiskelupaikan. Haastateltavaa pidetään hänen oman elämänsä ja kokemustensa asiantuntijana (Czarniawska 2004, 48).

Sosiaalisessa kerrontatilanteessa haastateltava saa mahdollisuuden ottaa etäisyyttä tapahtuneeseen ja esittää tulkintansa opiskelijaksi hakeutumisestaan. Hänen kertomuksensa on valikoiva, sillä vain hänelle merkitykselliset seikat manifestoituvat haastattelussa. Valitun menetelmän tavoitteena on nimensä mukaisesti tuottaa tutkijan aineistoksi kertomuksia, joten haastattelutilanteessa on olennaista kysyä haastateltavilta sellaisia kysymyksiä, joihin hän todennäköisesti antaa vastauksiksi kertomuksia. Haastatteliija antaa tilaa kertomiselle ja rajoittaa tai ohjailee haastateltavan puhetta mahdollisimman vähän. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–191; Kujala 2007, 18.)

Tässä työssä kerronnallinen haastattelu eteni seuraavasti. Haastattelun tueksi laaditusta haastattelurungosta (King 1997, 18–19) tehtiin kaksivaiheinen ja hyvin väljä. Ensimmäisessä vaiheessa haastateltavaa pyydettiin kertomaan opiskelijaksi hakeutumisestaan täysin vapaasti: ”Jos kirjoittaisit aineen hakeutumisestasi ammattikorkeakoulun opiskelijaksi, millaisen aineen kirjoittaisit?” Hänen annettiin aloittaa kertomuksensa mistä tahansa ja edetä haluamallaan tavalla ilman keskeytyksiä. Kertojaa ei hoputettu jatkamaan heti, vaikka hän pysähtyikin miettimään ja muistelemaan, eikä häntä keskeytetty. Tarvittaessa esitettiin kertomusta jatkavia kysymyksiä. Menetelmä tuotti kohtalaisen pitkiä kertomuksia, mihin todennäköisesti vaikutti se, että haastateltavat tiesivät joutuvansa kertomaan opiskelijaksi hakeutumisesta melko vapaasti. Tästä vihjattiin heille haastateltavia värvättäessä. Haastattelun ilmapiiri pyrittiin saamaan rennoksi mm. tarjoamalla haastateltavalle pulla-kahvit ennen tilaisuutta. Kahvitelussa oli mahdollista laukaista ensijännitystä juttelemalla arjen asioista. Kahvihetken rentouttavan vaikutuksen havaitsivat myös haastateltavat.

Toisessa vaiheessa, haastattelun lopussa haastateltavaa pyydettiin kertomaan, mitä hän ymmärtää oppilaitoksen maineella, mistä se hänen käsityksensä mukaan rakentuu ja miten sen voi menettää. Häntä pyydettiin kertomaan myös hänen oma käsityksensä verkko-opetuksesta opiskelumuotona. Lisäkysymykset esitettiin jokaiselle haastateltavalle riippumatta siitä, miten paljon he olivat näistä aiheista aikaisemmin kertoneet. Kysymyksiä perustellaan teoriaosassa esitellyillä tuloksilla, joiden mukaan oppilaitoksen vetovoimaisuutta voidaan selittää sen maineella tai opiskelijoiden käyttöön tarjottavilla laitteilla ja palveluilla (*reputation pull* vs *facilities pull*). Lisäkysymyksillä tähdättiin kertomuksiin, joten lähestymistapa ei ollut sama kuin teemahaastattelussa. Tässä noudatettu menettelytapa on kerronnallisen haastattelumenetelmän mukainen, sillä kertojaa ei painostettu tai ohjattu millään tavoin. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194–197.)

Haastattelumenetelmän valintaa tukevat Herbert ja Irene Rubinin (2005, 48) havainnot. Heidän mukaansa haastattelu on perusteltua esimerkiksi silloin, kun tarvitaan aivan uusi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Haastateltava kertoo omista elämäkokemuksistaan, joten hän voi valita kertomukseensa ne henkilöt ja tapahtumat, jotka hänestä olivat keskeisiä noille kokemuksille. Kysymys ei ole pelkästään muistelusta, vaan elettyjen menneisyyden hetkien konstruoinnista. (Coffey & Atkinson 1996, 68–69.) Haastateltava perustelee järjestyksellä ja arvoilla hakeutumisprosessin aikana tekemiään valintoja, jotka hän esittää kertomuksen muodossa (Fisher 1987, 108–110).

5.2.2 Tavoitteena moniääninen kuvaus

Kerronnallisen haastattelulla tähdätään runsaaseen ja moniääniseen kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä. Moniäänisyys parantaa Paula Saukon (2003, 19–20) käyttämän terminologian mukaista tutkimuksen dialogista validiteettia, eli sitä, miten hyvin tutkimus tavoittaa opiskelijoiden kertomusten kautta kuvan todellisesta opiskelupaikkaan hakeuduttaessa. Kertomus muodostaa oman maailmansa, jota esimerkiksi haastattelija ei voi korjailla ja muuttaa (Prince 1991, 548).

Haastattelumenetelmässä avaudutaan usealle eletylle todellisuudelle ja hylätään sekä positivistinen näkemys todellisuuden ykseydestä että totuuden korrespondenssiteoria, jonka mukaan väite on tosi, jos se kuvaa oikein todellisuutta. Tutkimuksen kohteena ovat sekä faktat että arvionvaraiset seikat. Retrospektiivisesti tarkasteltuna yksittäistä opiskelupaikan

valintaa on pidettävä faktana, koska se on tapahtunut tosiasia. Arvionvaraisuus viittaa siihen tulkintaan, jonka opiskelija tekee valinnastaan ja jonka hän kertoo haastattelijalle. Arvionvaraisia ovat myös tulkinnat, joita tutkija tekee näistä tulkinnoista. Narratiivisella tutkimuksella ei tähdätä yleistettävään tietoon, mutta aineistosta saadaan monipuolinen tulkinta ilmiöstä. Tällainen tieto on oikeastaan edellytys kvantitatiivisen tutkimuksen tekemiselle (King 1997, 16).

Ihminen käyttää kieltä kokemustensa tuottamiseen ja tekee kokemuksensa ymmärrettäviksi muille kielen avulla. Ei ole perusteita olettaa, että haastateltavat antaisivat harkitusti väärää tietoa omista valinnoistaan, vaikka aineistonkeruuseen sisältyykin virhemahdollisuuksia, kuten muistivirheitä. Haastateltava voi myös tulkita omia valintojaan tarkoitushakuisesti. Ainoa keino saada tietoa opiskelijan valintaperusteista on joka tapauksessa kysyä niitä jollakin tapaa opiskelijalta itseltään.

5.2.3 Haastatteluaineisto

Tämä tutkimus perustuu 17 opiskelijan haastattelusta rakentuvaan poikkileikkausaineistoon (Liite 2), joka kerättiin yhdestä ammattikorkeakoulusta. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti (*purposive sample*, Berg 2007, 44) luonnonvara-alan (luova), terveysalan (terva) ja liiketalousalan (liko) opiskelijoista. Haastateltavien valinnassa on kysymys Deaconin ym. (1999, 54) jaottelun mukaisesta, ryhmiin perustuvasta, ns. vahvasta (*strong*) harkinnanvaraisesta näytteestä (Taulukko 2). Heidän värväämisensä tapahtui oppilaitoksen kahviossa tai taukotiloissa. Kahviossa hakeuduin istumaan puheliaan opiskelijaryhmän läheisyyteen ja kysyin sopivan hetken tullen, minkä koulutusalan opiskelijoita he olivat ja olisivatko he halukkaita kertomaan siitä, miten he päätyivät oppilaitoksen opiskelijoiksi. Lähes poikkeuksetta jokainen yritys tuotti yhden vapaaehtoisin, joka antoi samalla suostumuksensa myöhemmin toteutettavan haastattelun nauhoittamiseen. Haastateltavat olivat sekä nuoriso- että aikuisasteen opiskelijoita. Koulutusalojen johtajilta pyysin luvan haastattelujen tekemiseen lounastaukojen aikana tai työpäivän päätyttyä oppilaitoksen tiloissa. Sain suullisen luvan sillä edellytyksellä, että kerron heille tuloksista työn valmistuttua.

Nuorisoasteen näytteen muodostavat lukiosta suoraan tai mahdollisesti välivuoden jälkeen ammattikorkeakouluun hakeutuneet, joilla on lukio-opiskelu melko tuoreessa muistissa. Aikuisasteen opiskelijat ovat opistoasteen tutkinnon suorittaneita agrologeja (luova), mer-

konomeja (liko) tai lähihoitajia (terva), jotka ovat toimineet työelämässä useita vuosia ennen ammattikorkeakouluun hakeutumistaan.

Taulukko 2. Haastateltavien opiskelijoiden lukumäärät valintaryhmittäin

Koulutusala	Nuorisoaste	Aikuisaste	
Luova	3	2	5
Liko	2	2	4
Terva	4	4	8
Σ	9	8	17

Opiskelijajoukon heterogeenisuus otettiin huomioon havaintoyksiköitä valittaessa, sillä ryhmien välillä on olennaisia eroja. Suoraan lukiosta tullut opiskelija on ollut enemmän tai vähemmän tekemisissä luokkatoveriensä kanssa juuri ennen jatko-opintoihin hakeutumistaan. Hän on todennäköisesti vaihtanut ajatuksiaan opiskelupaikan valinnasta toisten lukio-
laisten kanssa. Hän on mahdollisesti käynyt opiskelijamessuilla ja saanut opinto-ohjaajalta opastusta jatko-opintoihinsa. Useat oppilaitokset ovat sitä paitsi postittaneet lukiolaiselle esitteitään abivuoden keväällä. Lukiolaiselle on toisin sanoen jaettu paljon tietoa myös ammattikorkeakouluopinnoista. On oletettavaa, että hankitut tiedot ovat tuoreessa muistissa keväällä yhteishaun aikana.

Keskiasteen ammatillisen väylän kautta ja sitä seuranneen pitkän työelämäkokemuksen jälkeen opiskelijaksi lähtenyt on lukiolaiseen verrattuna lähinnä ”yksinäinen susi”, joka on todennäköisesti tehnyt päätöksensä ammattikorkeakouluun hakeutumisesta ilman systemaattista opinto-ohjausta. Hän ei ole saanut ammattikorkeakoulujen postittamia ryhmäesitteitä kotiinsa, ellei hän ole niitä varta vasten pyytänyt. Hänen on täytynyt hakea lukiolaista aktiivisemmin tietoa jatko-opinnoista ennen opiskeluun hakeutumistaan. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista pitää tällaiset opiskelijat omana ryhmänään. Sen vuoksi kaksi sosiaali- ja terveysalan opiskelijaa on tässä tutkimuksessa luokiteltu aikuisopiskelijoiden ”yksinäisten susien” ryhmään, vaikka he osallistuvatkin nuorisoasteen opetukseen (SoNP1 & SoNP2, Liite 2).

On perusteltua valita näyte eri koulutusalojen opiskelijoista. Koulutuksen tarjonta vaihtelee, mikä todennäköisesti vaikuttaa opiskelijan valintakäyttämiseen. Esimerkiksi liiketalo-

usalalla opetusta annetaan lähes kaikissa ammattikorkeakoulussa ja yhdenkin oppilaitoksen sisällä jopa useassa toimipisteessä, kun taas luonnonvara-alan opetus on keskittynyt muutamahan oppilaitokseen koko maassa. Jos koulutusala tarjoaa opetusta eri puolilla maata, opiskelupaikan löytäminen esimerkiksi läheltä kotikuntaa on helpompaa kuin alalla, jossa koko maan opetus on keskitetty muutamalle paikkakunnalle. Mitä niukempaa on tarjonta, sitä kovempi kilpailu opiskelijapaikasta syntyy. Hakijoiden laskelmat omista mahdollisuuksistaan päästä opiskelemaan vaikuttavat hakukäyttäytymiseen (Vuorinen & Valkonen 2003, 34).

Tutkimussuunnitelmavaiheessa tavoitteena oli valita haastateltaviksi kaksi opiskelijaa kunkin ryhmää ja koulutusala kohti, jolloin näytteen kokonaismääräksi olisi tullut 12 opiskelijaa. Toukokuun lopussa suoritettujen haastattelujen purkaminen kesällä osoitti, että jo muutaman kuukauden opiskelun jälkeen haastateltavat piilottivat kertomuksiinsa myös kokemuksiaan opiskelusta. Tästä oli haittaa ensimmäisen tutkimusongelman osalta. Nämä episodit voitiin tosin poistaa litterointivaiheen jälkeen. Loppukevään yhdeksän haastattelun aineistoa kasvatettiin kuitenkin heti syyskuun ensimmäisellä ja toisella viikolla kahdeksalla haastattelulla. Syksyn haastateltavilla ei ollut juurikaan kokemusta ammattikorkeakoulun luennoista tai opettajista opetustilanteissa. Tämä aineiston täydennys osoittautui viisaaksi ratkaisuksi. Kaikki haastattelut päätettiin kuitenkin sisällyttää aineistoon.

Haastattelut suoritettiin rauhallisessa huoneessa ja ne nauhoitettiin sekä litteroitiin huolellisesti erilaisten tulkintojen välttämiseksi, kuitenkin niin, että puheen rytmiä ja tauotusta ei litteroitu (ks. Silverman 2005, 222–223; Price 1999, 13–14). Alkuperäisen nauhan kieliasu pyrittiin säilyttämään litteroinnissa sellaisenaan täytesanoineen ja toistoineen. Esitykseen sisältyvät sitaatit on säilytetty alkuperäisessä muodossaan. Huomioon on otettava kuitenkin tutkimuseettiset tekijät (Rubin & Rubin 2005, 36). Sen vuoksi paikkakuntien ja henkilöiden nimet sekä ammatit on poistettu, jotta kertojan henkilöllisyys ei paljastuisi. Haastateltavasta käytetään nimimerkkiä, joista käy ilmi koulutusala ja se, onko hän nuoriso- vai aikuisasteen opiskelija (Taulukko 4, liite 2).

Kirjallisuudessa on esitetty erilaisia käsityksiä näytteen koosta. Eräs peruste havaintojen lukumäärälle on ns. saturaatiopiste (Deacon ym. 1999, 43), jonka saavuttamisen jälkeen uusien haastateltavien lisääminen näytteeseen ei enää tuo uutta tietoa jo saadun lisäksi. Kaikissa tutkimuksissa ei haeta tällaista pistettä, joten haastateltavien lukumäärälle on vai-

kea antaa mitään tarkkoja suosituksia. Tärkeintä on, että haastateltavat yhdessä edustavat tutkittavaa ilmiötä kokonaisuudessaan (Rubin & Rubin 2005, 70).

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Metodologinen triangulaatio

Haastatteluaineistoa lähestytään kahdesta näkökulmasta, narratiivisesta ja semioottisesta. Narratiivinen analyysi perustuu soveltuvien osien Jane Stokesin (2003, 69–70) esittelemään narratiivisen analyysin vaiheittain etenevään kehikkoon. Sen kohteina ovat kokonaiset haastattelutekstit ja erityisesti kertomusten rakenne (Stokes 2003, 67). Stokesin mukaan narratiivisen analyysin vaiheet voidaan kuvata seuraavasti. Tekstien valinnan ja niiden huolellisen lukemisen jälkeen esitellään (i) hypoteesi, jonka pätevyyttä testataan aineiston avulla. Hypoteesilla Stokes tarkoittaa varovaista ennakkointia (*hunch*) siitä, mistä teksteissä on kysymys. Sen jälkeen esitellään (ii) kertomuksen juoni, tarkastellaan (iii) tasapainotilaa kertomuksen alussa ja lopussa sekä tutkitaan, millä tavoin hakijan on muuttunut hänen siirryttyään alkutilanteesta hakupäätöksen jälkeiseen tilaan. (iv) Lopuksi löydökset suhteutetaan asetettuun hypoteesiin.

Donald Polkinghorne (1995, 12–21) jaottelun mukaan narratiivista aineistoa voidaan lähestyä joko narratiivien analyysin (*analysis of narratives*) tai narratiivisen analyysin (*narrative analysis*) kautta. Edellisessä kiinnitetään huomio kertomusten luokitteluun esimerkiksi tapaustyyppien avulla. Jälkimmäisessä tähdätään uuden kertomuksen tuottamiseen aineiston pohjalta. Uusi kertomus on aineistoon perustuva konstruktio, joka on haastattelu- ja abstraktimmalla tasolla.

Tässä tutkielmassa haastatteluja tarkastellaan narratiivisen analyysin avulla, joten tavoitteeksi asetettiin ehjän ja juonellisen, ajassa etenevän kertomuksen tuottaminen haastattelu- ja juonien pohjalta. Analyysin pääpaino on kertomuksen rakenteessa, johon hypoteesillakin tähdätään, sillä yksityiskohtiin tartutaan semioottisella analyysillä. Narratiivisen analyysin yhteydessä viitataan narratiivisen tietämisen tapaan, joka tähtää analyysin sijasta synteisiin. Sen yhteydessä ei puhuta totuuden korrespondenssista vaan todentunnusta (*verisimilitude*), joka rakentuu perusteluille. Pyrkimyksenä on saavuttaa autenttinen näkökulma todellisuuteen.

teen. (Heikkinen 2000, 50–53; Heikkinen 2001, 127.) Uuden kertomuksen tulee olla myös koherentti ja tarkka (Fisher 1987, 47–49).

Stokesin esittelemään kehikkoon kuuluu lisäksi vaihe, jossa keskitytään kertomuksen henkilöihin ja määritellään heidän funktionsa kertomuksessa, esimerkiksi Proppin jaottelun mukaisesti. Tässä esityksessä korvataan viimeksi mainittu vaihe henkilöaktoreihin keskittyvällä diskursiivisen tason tarkastelulla ja Greimasin aktanttimallilla, joka on käyttökel-poinen väline toiminnan tarkastelun kannalta, sillä Barthesin (1975, 243) ajattelun mukaan aktanttimalli edustaa toimijoiden tasoa, kun taas proppilainen lähestymistapa kuuluu funktioiden tasoon. Aktanttirooleissa voivat toimia henkilöiden lisäksi elottomat aktorit, esimerkiksi maine tai ammattikorkeakoulun esitteet, mikä lisää aktanttimallin käyttöalaa. Aktanttimalliin perustuvat tulokset esitellään omana kokonaisuutenaan. Semioottisessa analyysissä edetään lopulta syvätasoon.

5.3.2 Alussa oli hypoteesi

Haastattelujen analyysi eteni seuraavasti. Stokesin kehikon edellyttämäksi hypoteesiksi asetettiin kertomuksen rakenne, joka noudattelee kuviossa 4 esitettyjen modaliteettien mukaista järjestystä, *haluta* -> *tietää* -> *pystyä*, *osata* -> *toimia*. Tämä jatkumo kuvaa hyvin teoriaosassa esiteltyä käsitystä ihmisen päämäärään suuntautuvasta, intentionaalisesta toiminnasta, joka käynnistyy halusta tai tarpeesta saada opiskelupaikka tai ammatti ja joka johtaa tiedonhankintaan ja lopulta opiskelijaksi hakeutumiseen, jos se on hakijalle mahdollista. Modaliteetit osoittavat tapahtumien ajallisen järjestyksen.

Hypoteesin testaamiseksi haastattelut luettiin huolellisesti moneen kertaan. Sen jälkeen niistä etsittiin modaliteetteja luonnehtivat ilmaukset seuraavasti. Luokkaan *haluta* luettiin ilmaukset, joissa esiteltiin haave uudesta ammatista, kuvattiin halua jatkaa opiskelua ja päivittää tietoja jne. Luokkaan *tietää* luettiin ilmaukset tai katkelmat, joissa tiedusteltiin oppilaitoksesta puhelimella, miten opiskelijaksi hakeudutaan, tai joissa kyseltiin opiskelijoilta oppilaitoksen toiminnasta, luettiin mediasta uutisia opiskelusta tai oppilaitoksesta, tutkittiin opinto-oppaita tai kyseltiin korkeakouluopiskelusta lukion opintojen ohjaajalta jne. Luokkaan *voida* luettiin ilmaisut, joissa viitattiin siihen, kuinka työnantaja ja perhe suhtautuivat myönteisesti opiskeluun, miten hyvät kulkuyhteydet mahdollistivat työn ohe-ssa opiskelun, kuinka sitä estävät tekijät olivat poistuneet jne. Yleisesti voimista ja tekemis-

tä oli vaikea erotella toisistaan kertomuksissa. Luokkaan *tehdä* luettiin hakupaperien lähettäminen oppilaitokseen, haastatteluihin osallistuminen, pääsykokeisiin osallistuminen jne.

Kustakin haastattelusta saatuja rakenteita verrattiin toisiinsa, jolloin havaittiin, että modalityteettien järjestys vaihteli osittain, joten koko aineistoa ei voitu kuvata yhtenä uutena kertomuksena. Luokittelun jälkeen saatiin kolme erilaista järjestystä, joiden pohjalta konstruointiin kolme uutta kertomusta koko aineistoa kuvaamaan. Saatuja kertomuksia ei pyritty luokittelemaan yksityiskohtaisesti, vaan aineiston käsittelyssä turvauduttiin jatkoanalyysiin ja tulkintaan. Jatkoanalyysin välineiksi valittiin greimasilaisen semioottisen analyysin diskursiivinen, narratiivinen ja syvä taso. Narratiivinen analyysi toimii semioottisen analyysin pohjana. Kysymys on menetelmien yhdistämisestä, metodologisesta triangulaatiosta (*methodological triangulation*), jolla pyritään tutkittavan ilmiön monipuoliseen kuvaukseen (Cohen, Manion & Morrison 2003, 113–115).

5.4 Tuleeko totuus ilmi

Haastattelututkimuksessa on arvioitava sekä aineiston totuudenmukaisuutta että tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta. Tähän epistemologiseen problematiikkaan voidaan tarttua kahdella tavalla, joko totuusteorioiden avulla tai arvioimalla tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia.¹³ Validiteetti ilmaisee sen, ”miten hyvin tutkimuksessa käytetty mittausmenetelmä mittaa juuri sitä tutkittavan ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata”, kun taas reliabiliteetti ilmaisee, ”miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittari mittaa haluttua ilmiötä” (Tilastokeskus 2008).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa validiteetti liittyy tutkimuksen operationalisoinnin vaikeuteen. Kysymys on teorian termien kääntämisessä empiirisiksi (Alkula, Pöntinen, Ylöstalo 1995, 88–90). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavallisesti puhuta operationalisoinnista, vaikka myös laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan sekä teoreettisia käsitteitä että niiden empiirisiä vastineita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei myöskään mitata ilmiöitä samalla

¹³ Totuusteorioita ovat, (i) korrespondenssiteoria, jonka mukaan väite on tosi, jos se kuvaa oikein todellisuutta, ja (ii) koherenssiteoria, jonka mukaan totuus perustuu siihen, että esitetyt väitteet ja tulokset sopivat aukottomasti yhteen toistensa kanssa. (iii) Pragmaattisen totuusteorian mukaan totuus merkitsee samaa kuin toimivuus tai menestyksellisyys. Käsitys totuudesta voi perustua myös tiedeyhteisössä valitsevaan (iv) konsensukseen, jolle ominaista on vapaa ja kriittinen keskustelu tutkimusten tuloksista (Niiniluoto 1984, 108–112; Heikkinen, Kakkori & Huttunen 2001).

tavoin kuin kvantitatiivisessa. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy arvoarvostelmia, jolloin lopulta arvot ratkaisevat, minkä sisällön jokin käsite saa, tai miten se määritellään. (Eskola & Suoranta 2001, 74–78.) Tutkijalla on keskeinen osa käsitteiden määrittelyssä, joten käsitteistä tulee vaihtelevassa määrin subjektiivisia. Narratiivisessa tutkimuksessa tulokset esitetään tulkintoina, jotka ovat subjektiivisia.

Tutkijoiden käsitykset hajaantuvat keskusteltaessa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Esimerkiksi King (1997) sekä Cohen, Manion ja Morrison (2003, 120–126) viittaavat haastattelututkimusten reliabiliteettiin ja validiteettiin. Cohen ym. (2003, 121) listaavat haastateltavasta, haastattelijasta ja kysymyksistä riippuvia seikkoja, jotka voivat vaikuttaa haastattelututkimuksen validiteettiin. Näitä ovat mm. seuraavat: haastattelijan asenteet, mielipiteet ja odotukset, haastattelijan taipumus nähdä haastateltava omana kuvanaan, haastattelijan taipumus etsiä vastauksia, joilla hän voi pönkittää odotuksiaan, haastattelijan virhekuulemiset sekä väärinkäsitetty kysymykset. Tekijöiden merkitys riippuu haastattelumenetelmästä. Esimerkiksi nauhurin käyttö sulkee pois virhekuulemiset lähes kokonaan. Tosin nauhaa voidaan litteroida väärin. Kerronnallisessa haastattelussa painopiste on haastateltavassa, johon haastattelijä pyrkii vaikuttamaan mahdollisimman vähän. Haastattelukertomuksen tulkinta sen sijaan on altis subjektiivisille vaikutuksille. Myös haastateltavien valintaan on kiinnitettävä huomiota, sillä se vaikuttaa haastattelututkimuksen luotettavuuteen (Cohen 2003, 122).

Joidenkin tutkijoiden mukaan validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi ainakaan silloin, kun niitä käytetään samassa merkityksessä kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Käsitteet on joko hylätty kokonaan tai niiden tilalle on esitetty korvaavia käsitteitä (Eskola & Suhonen 2001, 211–212.) Tällainen on mm. tutkimuksen vahvistuvuus. Sen mukaan tutkimusta arvioidaan sillä perusteella, miten paljon tehdyt tulkinnat saavat vahvistusta toisista vastaavista tutkimuksista (Cohen ym. (2003, 121). Totuuden sijasta viitataan joskus todellisenkaltaisuuteen (*verisimilitude*). Tämän mukaan tulkinnan tulisi olla todentuntuinen tai -kaltaisen. Samansuuntaisesti puhuu Fisher (1987, 47–49, 108–110) käsitteillään narratiivinen koherenssi ja tarkkuus. Tarinan on niiden mukaan oltava johdonmukainen ja sisäisesti ristiriidaton. Uskottavan ja hyvän kertomuksen tulee rakentua aineksista, joista tällaisten kertomuksen voi olettaa rakentuvan ja siinä esiintyvien henkilöhahmojen tulee olla aidon tuntuisia. Analyysiin kohdistuva vaatimus on, että lukijan on kyettävä seuraamaan analyysin kulkua ja tutkijan päätelmiä. Tässä

mielessä voidaan puhua arvioitavuudesta ja toistettavuudesta (Eskola & Suoranta 2001, 215–216). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan lähinnä totuudenmukaisuuden (*verisimilitude*) ja vahvistuvuuden sekä Fisherin mainitsemien narratiivisen koherenssin ja tarkkuuden näkökulmista.

Näytteeseen perustuva haastattelu ei tuota samalla tavalla yleistettävää tietoa kuin otokselle rakentuva kvantitatiivinen tutkimus, koska näyte on harkinnanvarainen. Haastateltavien määräkin jää selvästi pienemmäksi kuin esimerkiksi Markkulan (2006) ja Salén-Haapalan (2006) tutkimuksissa. Haastattelututkimuksella saadaan kuitenkin autenttinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, sillä siinä kuuluu haastateltavan ääni. Laadullisella menetelmällä saadaan haastateltavien kertomusten kautta monipuolinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Tällainen tieto on oikeastaan edellytys kvantitatiivisen tutkimuksen tekemiselle (King 1997, 16).

6 TULOKSET

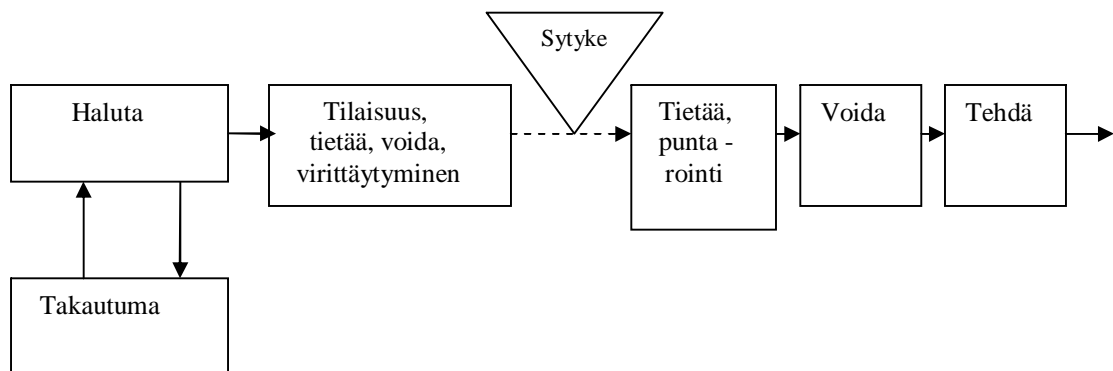
6.1 Haastattelut narratiiveina

6.1.1 Kolme kertomusta

Aineistosta voidaan konstruoida kolme rakenteeltaan erilaista kertomusta, joita kutsutaan (i) ammattitaidon kohentajan, (ii) ammatinhankkijan ja (iii) tutkinnon tavoittelijan kertomuksiksi. Ammattitaidon kohentaja -kertomuksen subjekti tulee työelämästä ja tyypillisesti suunnittelee opiskelevansa työn ohessa aikuislinjalla – ellei hän jätä työtään ja siirry kokopäiväopiskelijaksi. Kahdessa jälkimmäisessä kertomuksessa on kysymys nuorisoasteelle lukioista suoraan tai mahdollisesti välivuoden tai parin jälkeen tulevasta hakijasta, joka tähtää kokopäiväopiskelijaksi nuorisoasteelle. Kunkin kertomuksen loppuosa noudattelee rakenteeltaan hypoteesin mukaista mallia, jossa modaliteetit seuraavat toisiaan järjestyksessä *haluta – tietää – voida – tehdä*. Kertomusten alkuosissa ja niissä syntyvissä jännitteissä on kuitenkin merkittäviä eroja. Kertomusten nimet osoittavat, mihin kunkin kertomuksen subjekti tähtää toiminnallaan. Päämäärä kertoo toisin sanoen sen, mitä varten hän hakeutuu opiskelijaksi. Päämäärän kautta voidaan selittää myös subjektin tekemiä valintoja, jotka ovat välttämättömiä kertomukselle ja jotka tekevät lopputuloksen lukijalle ymmärrettäväksi (vrt. Ricoeur 1980, 174).

6.1.1 Ammattitaidon kohentajan kertomus

Ammattitaidon kohentajan kertomuksessa on kysymys tarjoutuvaan tilaisuuteen tarttumisesta. Kahdeksasta haastattelusta¹⁴ konstruoidun uuden kertomuksen rakenne on kuvion 11 mukainen. Kaksivaiheisen kertomuksen alkuosa poikkeaa useassa suhteessa hypoteesin mukaisesta greimasilaisesta mallista, sillä kertomuksen subjekti käy tavallaan kahteen kertaan läpi modaliteettien *haluta – tietää – voida – tehdä* sarjan. Aivan aluksi hänen on selvitettävä, onko opiskelu hänelle ylipäänsä mahdollista. Vasta sen jälkeen hän voi ryhtyä toden teolla suunnittelemaan opiskelijaksi ryhtymistä. Kertomuksen alussa syntyvä odotuksen tila luo kertomukseen jännitteen, joka tiivistyy sen huippukohdassa, jota tässä kutsutaan sytykkeeksi. Sytyke, jota ilman kertomusta ei syntyisi, muodostaa transformaation, eli juonen käänteen, sillä se käynnistää varsinaisen hakeutumisprosessin. Se on kohta, jossa toiminta alkaa suuntautua määrätietoisesti kohti tavoitetta. Kertomuksen alkuosaan saattaa sisältyä takautumia, joilla kertoja perustelee tarvettaan opiskella. Loppuosaltaan kertomuksen rakenne on hypoteesin mukainen.



Kuvio 11. Ammattitaidon kohentajan kertomus

Haastatteluista konstruoitu uusi kertomus saa seuraavan muodon. Kertomuksen subjektilla on ollut aika ajoin haluja opiskella ja kehittää itseään, mutta elämäntilanne on estänyt häntä ryhtymästä opiskelijaksi. Sitten hänelle tarjoutuu tilaisuus, joka pysäyttää hänet ja saa hänet valpastumaan. Näyttää siltä, että tällä kertaa tilaisuuteen kannattaisi tarttua. Hän etenee kuitenkin tunnustellen, sillä tilanne tuntuu aluksi epämääräiseltä. Opiskeluasia on sen vuoksi jonkin aikaa ”vaiheessa”, kunnes jostain tulee sytyke, rohkaisu, joka antaa prosessille vauh-

¹⁴ Näihin hakijoihin kuuluvat seuraavat opiskelijat: SoNP1 &2, LuA1 &2, SoA1& 2, LiA1& 2.

tia. Hän havaitsee, että opinnoista näyttää tällä kertaa tulevan jotakin, joten hän virittäytyy toimimaan. Hänen on sovittava työnantajan kanssa työajoista, järjestettävä opintojen rahoitus ja soviteltava lasten hoitoajat ainakin pariksi vuodeksi eteenpäin. Kun käytännön ongelmat ovat selvinneet, aikuinen alkaa kerätä tietoa opiskelusta löytääkseen itselleen sopivan oppilaitoksen, jonne hän lopulta lähettää hakupaperinsa. Opintojaan suunnittelevan toiminta on intentionaalista, sillä hän pyrkii parantamaan elämänsä laatua, mutta vasta sytykevaiheen jälkeen toiminta suuntautuu selkeästi kohti opiskelupaikan hakua. Opiskelu ja valmistuminen ovat hänen mielessään opiskelun päämäärinä, mutta hän ei vielä tiedä tarkasti, mitä hän tekee valmistumisen jälkeen. Seuraavassa kuvataan kertomuksen vaiheita esimerkkien avulla.

Opiskelijaksi ryhtyminen ei ole työssä käyvälle yhtä itsestään selvää kuin lukiosta suoraan lukujaan jatkavalle, joten aikuisopiskelijaksi aikovan on perusteltava tekemiään ratkaisuja sekä itselleen että lähipiirilleen. Tämän hän tekee takautumissa, jotka rikkovat kertomuksen kronologian ja kuljettavat kuulijan hakuhevältä edeltävään aikaan. Ne kuvaavat, miksi opiskelupaikan tavoittelu on tullut ajankohtaiseksi. Takautumien kautta opiskelupaikan haku saa kiinnepisteen, josta prosessi juontaa juurensa. Ajatukset koulutukseen hakeutumisesta voivat selittyä esimerkiksi työpaikan vaihtumisen myötä lisääntyneellä vapaa-ajalla (1)¹⁵ tai tarpeella löytää entistä keveämpi työ (2, 3 & 4). Aivan prosessin alussa subjekti pohtii ja perustelee ongelmiaan pääosin itsekseen. Omiin ajatuksiinsa keskittyneen subjektin tilaa kuvaa parhaiten endotaksinen tahtomisen modality.

- (1) ”Ennen kun olin maatalousyrittäjä nii aikaa ei ollut [---]. Nyt, kun olen aloittanut tässä työssä, on aikaa tullu enemmän. Haluu kehittää itseään – ja jos se palkka yhen palkkaluokan nousee, ei sekään pahitteeksi ole”, (LuA1).
- (2) ”Kuin kuluttavaa tää työ on ja sit kun tulee ikäkysymys. Mulle tulee 40 vuotta. En mä 40-vuotiaana jaksaa näin rankkaa työtä. Mä haluan jotain muuta. Tää amk-tutkinto tarjoaa mahdollisuuden, että mulla on jotain muuta. Mitä se on, se on vielä auki”, (SoA1).
- (3) ”Varsinkin vanhemmalla iällä olis siinä terveydenhoitajan tutkinnon kautta se hyvä mahdollisuus, että sais tehdä päivätöitä sillee, että olis maanantaista perjantaihin töissä ja viikonloput olis vapaat, koska tuntee varmaan itsensä kehäraakiksi, kun 60 vuoden iässä veivaa 3-vuorotyötä. Se oli se ratkaiseva pointti, että mä hain terveydenhoitajan opintoihin”, (SoNP2).

¹⁵ Suluissa oleva numero viittaa esimerkkiin.

- (4) ”Aattelin, että nyt se aika on. Sain vahvistuksen siihen. Lähihoitajan työ oli niin rankkaa, että hartiat ja olkapäät eivät kestäneet sitä nostoa”, (SoNP1).

Sytyke, joka tuo prosessiin ulkopuolisia toimijoita, voidaan tulkita viestiksi, jolla on merkitystä opintojaan suunnittelevalle. Sen lähettäjä saattaa olla henkilö, joka nytkäyttää rohkaisullaan hakuprosessia eteenpäin (5 & 6), mutta sytyke voi olla myös tapahtuma, jonka hakija tulkitsee itselleen merkitykselliseksi. Esimerkiksi työkaverien tai lasten tarjoama malli voi saada aikuisen ajattelemaan, että ”kyllähän minäkin tässä pystyn samaan” (7 & 8). Sytyke on kuin kuuluisa perhosen siiven isku Amazonin viidakossa. Se vaikuttaa ulkopuolista havainnoitsijasta vähäpätöiseltä, mutta saa suurta aikaan.

- (5) ”Siellä mä sain vahvistusta niiltä psykologeilta ja haastatteluista, että lähde ihmeessä opiskelemaan, että valitse sitten, onko se yliopisto tai ammattikorkeakoulu”, (SoNP1).
- (6) ”[Täällä opiskelevalla tyttärelläni] oli se merkitys, että mä tulin valinneeksi tämän koulun ja sitten sillä oli sellainen merkitys, että hän pönkitti jollain lailla ja tuki mun omia ajatuksiani siitä, et mä lähtisin opiskelemaan lisää. Mulla oli ne ajatukset jo, mut mä kaipaasin semmosta rohkaisua joltakin”, (SoNP2).
- (7) ”Vähitellen rupes itämään että tähän [tilanhoitajan työ] onkin mukavaa, tästä vois viel jotain lisää opiskella, mutta se oli jonkun aikaa sillä asteella. – Sitte muutama kaveri lähti kanssa jatkamaan, joku opettajakoulutukseen, yks lähti HAMK:iin, Evolle lukemaan metsätalousinsinööriksi työn ohessa ja mää siinä innostuin, et kyllähän mää siinä jotain teen ja otin tänne yhteyksiä”, (LuA1).
- (8) ”Ja ajattelin, että kun munikin lapseni on suorittanut ammattikorkeakoulututkinnot ja mulla on vain agrologitutkinto, ja soitin, että onko voimassa, että voi vuodessa selvittää tämän jutun. Ja niin mä innostuin olemaan täällä”, (LuA2).

Sytykkeen myötä potentiaalisesta hakijasta tulee todellinen hakija, jonka intentiot suuntautuvat selvästi tulevaisuuteen. Aikuisopiskelija on realisti, joka ottaa puntaroinneissaan eri mahdollisuudet huomioon. Hänen on tutustuttava opetusohjelmiin, valittava oppilaitos, opetusmuoto (iltaopiskelu, monimuoto-opiskelu, päiväopiskelu) ja puhuttava asiasta työnantajan sekä kotiväen kanssa. Voimisen modaliteettia ilmentävät tekijät, jotka helpottavat hakijan toimintaa, kuten oppilaitoksen joustavuus ja toimipisteen sopiva sijainti, jolloin opiskelu työn ohella käy mahdolliseksi (SoNP2, LuA2, LiA1). Sijainti viittaa mm. hyviin kulkuyhteyksiin: ”Must on kiva, että ei tarvitse ajella taksilla ja saan kävellä. Pieni matka rautatie-

asemalle, se on tosi tärkeä”, (LuA2). Myös paikkakunnan koolla ja sen viihtyisyydellä on merkitystä hakijalle.

Hakija saa omakohtaisen käsityksen paikkakunnasta, oppilaitoksesta, tutor-opiskelijoista ja henkilökunnasta viimeistään pääsykoepäivänä, mutta tuntuma paikkakuntaan voi olla peräisin myös vuosien takaa. Aikuisopiskelijaksi hakeutunut kertoo takautumassa, kuinka hänen setänsä oli kertonut hänelle lapsena tarinoita Suomen korkeimmasta juhannuskokosta, jonka maatalousoppilaitoksen opiskelijat olivat pystyttäneet vuosittain. Kun hän aikuisena kuuli paikkakunnan nimen, hän muisti juhannussalot ja kokon: ”Se oli sellaisia juttuja, mistä tämä [oppilaitos] tunnettiin ja mistä kerrottiin, että oppilaat tekevät jotain [...], joku Suomen suurin tai joku semmonen hieno” (LuA2). Hän halusi samalle paikkakunnalle ammattikorkeakouluun. Kokko jäi kertojan mieleen senkin vuoksi, että siinä näkyi oppilaitoksen toiminta parhaimmillaan. Se ei ollut ”pelkästään opetusta ja opetusta ja että oppilaat tulee ja menee” (LuA2). Tekemisen modaliteetti ilmenee hakupaperien lähettämisenä, yhteyksien ottona oppilaitokseen puhelimella tai käynnillä opintotoimistossa ja osallistumisena pääsykokeisiin.

6.1.2 Ammatinhankkijan kertomus

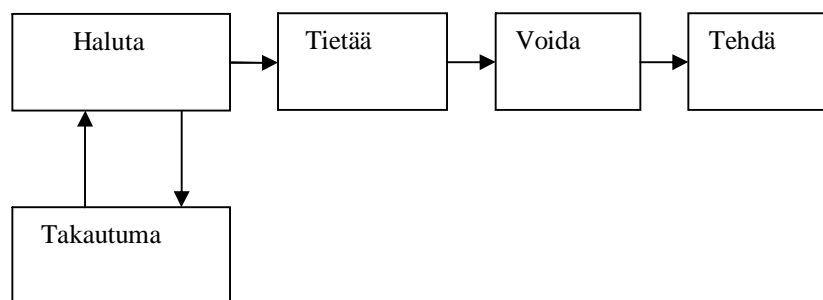
Ammatinhankkijan kertomuksen keskushenkilö on tuore tai melko tuore ylioppilas. Koska oletusarvona on, että lukion jälkeen hakeudutaan jatko-opintoihin, hänen ei tarvitse perustella valintojaan ja opintoihin hakeutumistaan samalla tavoin kuin edellä kuvattujen, aikuislinjalle hakevien. Tästä johtuen hänen kertomuksestaan tulee rakenteeltaan selvästi edellä kuvattua yksinkertaisempi. Ammatinhankkijan kertomus, jossa korostuvat käytännölliset ja realistiset hakuperusteet, noudattelee hypoteesin mukaista rakennetta muuten, mutta kertomuksen alkuvaiheeseen sisältyy takautumia, joissa subjekti kertoo ammatinvalinnastaan ja valinnastaan yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä (Kuvio 12). Toiminnan suuntautuminen ammatin hankkimiseen tukee aikaisempien tutkimusten tuloksia (Niittyniemi 2003; Salén-Haapala 2006, 49).

Seitsemästä¹⁶ haastattelusta konstruoitu, uusi kertomus saa seuraavan asun. Tuore ylioppilas lähtee hakemaan itselleen ammattia. Kysymys voi olla pitkään itäneen ammattihaaveen to-

¹⁶ Näihin hakijoihin kuuluvat seuraavat: SoN1, 2, 3,4, LiN2 ja LuN1. Ryhmään on luettu myös luonnonvara-alan opiskelija (LuN2), joka tähtää opinnoillaan mm. kotitilansa pyörittämiseen tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimiseen.

teuttamisesta. Hän on saattanut myös epäonnistua yliopiston pääsykokeissa. Hän hakee tukea valinnoilleen lähipiiristään ja alkaa kerätä tietoa lähellä kotia sijaitsevista opiskelumahdollisuuksista. Erityisen merkittäviä tiedonlähteitä ovat hakuoppaat ja eri ammattikorkeakoulujen opiskelijat, mutta hän kuuntelee myös kavereitaan ja tutkii oppilaitosten internet-sivuja. Kertomuksen transformaatio tapahtuu kohdassa, jossa selviää, että hakija löytää opiskelupaikan, jonne hän voi hakea. Hän päätyy lopulta ratkaisuun hyvin pragmaattisin perustein.

Kertomukseen sisältyviin takautumiin kertoja poimii hänelle merkityksellisiä hetkiä elämänsä aikaisemmista vaiheista. Takautumat muodostavat aikajanelle pisteitä, joiden ympärille kertoja rakentaa pieniä episodeja perustellakseen ammatinvalintaansa (vrt. Czarniawska 2004, 52). Hänen mielikuvansa toiveammattista palautuu kouluvuosiin, joista kertominen muuttaa kertomuksen kronologiaa. Sairaanhoidaja-opiskelijaksi hakenut muistelee lyhyessä episodissa, kuinka hän lukio-opintojensa ohessa hoiti vaikeavammaista potilasta tämän kotona. Episodi vahvisti hänen peruskoulunaikaista haavettaan lähteä opiskelemaan hoitoalalle, jopa isän ja äidin vastustuksesta huolimatta (SoN4). Toinen kertoo, kuinka hänelle oli koko lukion ajan selvää hakeutuminen hoitoalalle (SoN1) ja kolmas palaa vielä kauemmas taaksepäin ajassa: ”Päätin jo yläasteella, että mä haluan sairaanhoitajaksi” (SoN3). Takautumien jälkeen kertomuksen aika palaa takaisin hakuhevääseen.



Kuvio 12. Ammatinhankkijan kertomus

Takautumista käy selväksi myös valinta ammattikorkeakoulun ja yliopiston tai opistoasteen välillä. Kertoja ottaa huomioon omat taipumuksensa, puntaroi vaihtoehtoja realistisesti ja perustelee valintaansa myös pääsyn helppoudella (9, 10), mihin Vuorinen ja Valkonenkin (2003, 85–87) viittaavat. Takautumasta voi käydä ilmi myös epäonnistuminen yli-

opiston pääsykokeissa ja päätyminen ammattikorkeakouluun alalle, joka oli kiinnostanut hakijaa jo lukiossa (LuN2).

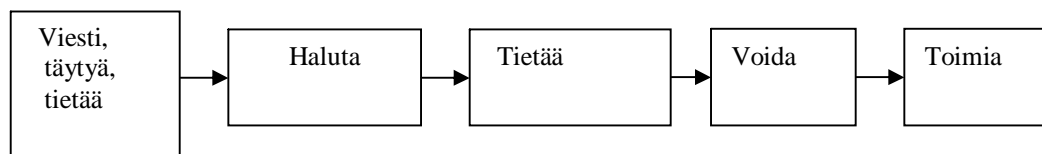
- (9) ”Mulla oli koko lukion mielessä, että haluan hoitoalalle, sitte huomasin, et lääkäriks on hirveen vaikea päästä heti, eikä mulla ollu hirveen hyvät numerot ja en jaksanut hirveesti lukea. Sairaanhoitaja tai terveydenhoitaja ois ihanaa ja kun viimeisenä vuotena kattelin vaihtoehtoja ja huomasin, että ei muualla siihen päästä kuin ammattikorkeakoulussa”, (SoN1).
- (10) ”Ainakin tänne pääseminen olis vähän yksinkertaisempaa kuin yliopistoon, ja mä aattelin, et se olisi helpompaa kuin yliopistossa”, (SoN4).

Esimerkissä (10) viitataan hakijan käsitykseen sisäänpääsyn helppoudesta, mistä ovat raportoineet myös Friman ja Ruponen (2002, 14) sekä Markkula (2006, 23–25). Ammatinhankkijan toiminta on intentionaalista, päämäärään suuntautunutta, sillä mielikuvat ammatista ohjaavat hänen ratkaisujaan kertomuksen ensiriveistä lähtien. Vaikka hakija ei ajattelekaan tiettyä työpaikkaa, hän näyttää tulkitsevan ammatin laajasti niin, että siihen liittyy työllistyminen heti valmistumisen jälkeen. Voimisen modaliteetti ilmenee subjektin aktiivisena toimintana sen jälkeen kun hän on valinnut oppilaitoksen ja se johtaa lopulta hakupaperien lähettämiseen ja pääsykokeisiin osallistumiseen.

6.1.3 Tutkinnon tavoittelijan kertomus

Tutkinnon tavoittelijan kertomus eroaa edellisestä kahdessa suhteessa. (i) Sen alkua leimaa epämääräisyys, sillä kertomuksen subjekti ei tiedä kertomuksen alussa, mitä hän aikoo tehdä. Hakeutumisprosessi lähtee liikkeelle ulkopuolisen henkilön lähettämästä viestistä, joka koskee opiskelua. Ero edellä kuvattuihin kahteen kertomukseen on ilmeinen, sillä tutkinnon tavoittelijan toiminta edellyttää kertomuksen alussa kahta subjektia. Se käynnistyy täytymisen modaliteetilla, joka on eksotaksinen, kun taas kahdessa muussa kertomus lähtee liikkeelle haluamisen modaliteetista, joka on endotaksinen (Greimas & Courtés 1982, 195; Tarasti 1996, 75). Kysymys on henkilökohtaisesta vaikuttamisesta vastaanottajan mielipiteisiin. Subjekti tutkii viestiä ja suuntaa toimintansa viestin mukaisesti kohti opiskelua. (ii) Subjekti asettaa päämääräkseen tutkinnon, koska hänellä ei ole selkeää kuvaa ammatista, johon hän haluaisi hakeutua tai johon hänen valitsemansa opinnot johtavat. Yliopisto-opintojen tapaan opinnot johtavat oppiarvoon, mutta se ei merkitse samaa kuin ammatti, eikä se ilmaise selvästi, mitä työtä oppiarvon haltija voisi ryhtyä tekemään valmistumisensa

jälkeen (Kuvio 13). Työllistyminen ja ammatti kirkastuvat subjektille todennäköisesti työelämän kautta. Tällaisia tutkintoja on haastateltavien mukaan ainakin liiketalouden ja ympäristöalalla (LuN3, LiN1).



Kuvio 13. Tutkinnon tavoittelijan kertomus

Kahdesta haastattelusta konstruoitu uusi kertomus on ammatinhankkijan kertomuksen kaltainen, mutta sen alkuun sijoittuu episodi, jossa kuvataan subjektin vastaanottamaa viestiä. Hakuprosessin käynnistävä viesti on peräisin henkilöltä, jota subjekti arvostaa, mikä saa hänet ottamaan sen ”vakavasti”.¹⁷ Viesti on lisäksi henkilökohtainen ja kertomuksen subjektille suunnattu. Ympäristöalan opiskelijan mielenkiinnon opintoihin herättää hänen äitinsä, joka on omissa ammattikorkeakouluopinnoissaan nähnyt maihareihin ja saappaisiin sonnustautuneita opiskelijoita oppilaitoksen käytävillä (11). Hänestä tällainen opiskelu sopisi myös tyttärelle, joten hän kertoo tälle näkemästään välittömästi ja saa tämän innostumaan opiskelusta.

- (11) ” ’Sun pitää hakee sinne, se on ihan sun juttuja’. Ja sit mä otin selvää, mikä on ammattikorkeakoulu ja tää, kun en tiennyt mitään tän olemassaolosta ja innostuin ja hain jopa kahteen kertaan”, (LuN3).

Äidin tapa kuvata näkemäänsä tekee kohteesta halutun tyttären silmissä: ”Se [äiti] tiesi, mikä mua kiinnostaa ja se varmaan tiesi, et mä en ollu kuullut tästä alasta ja että mä haluan biologiaa lukemaan, [---] mun äiti tietää yleensä”, (LuN3). Tällainen toisen mielipiteisiin vaikuttaminen perustuu Katzin ja Lazarsfeldin (1964, 184–185) erittelyn mukaan joko epäsuoraan vetovoimaan (*indirect or represented attraction*) tai hallitsemiseen (*control*). Esimerkitapaukseen liittyy nimittäin myös kehottamista, sillä haastateltava (LuN3) kertoo haastattelun alussa lähteneensä opiskelemaan siksi, että ”äiti pakotti ammattikorkeakouluun”. Täytymisen modaliteetti tulee kertomuksen subjektin ulkopuolelta. Hakija piti valintaansa onnistuneena, sillä hän kertoo olleensa niin ”hurahtanut” valitsemaansa alaan, että

¹⁷ Näitä hakijoita ovat LiN1 ja LuN3.

hän ei ottanut selvää muista opinnoista. Hänelle ala oli tärkeä, ei oppilaitos, jossa sitä voi opiskella.

Toinen opiskelija löytää opintosuuntansa veljensä kautta. Tässäkin on kysymys epäsuorasta vetovoimasta tai asiantuntijavallasta, sillä veljen puheet opinnoista saavat hakijan innostumaan liiketaloudesta, vaikka se ei hänen ammattitoiveitaan vastaakaan (12). Kysymys ei kuitenkaan näytä olevan samanlaisesta käskemisestä kuiden edellisessä tapauksessa. Subjekti toteaa tradenomiopintojen sopivan pohjaksi sille, mitä hän haluaisi tehdä työkseen.

- (12) ”Mun veli opiskelee liiketaloutta A:ssa viimeistä vuotta ja siltä mä oon kuulu aika paljon, mitä se liiketalous on. En olis muuten tullu ajatelleeksi liiketaloutta”, (LiN1).

Tutkinnon tavoittelijan kertomuksen käännekohdan muodostaa lyhyt episodi, josta selviää, että kertomuksen subjekti suhtautuu myönteisesti hänelle lähetettyyn viestiin. Hän on saattanut turvautua hakuoppaaseen ennen hakupäätöksen tekoa: ”Kun luin sen kuvauksen sieltä [hakuoppaasta], nii se oli sillä selvä” (LuN3). Kun käännekohtaa edeltävä jännite on purkautunut, kertomuksen subjektista tulee opiskelupaikan hakija, joka ryhtyy toimimaan intentionaalisesti ja tavoittelemaan opiskelupaikkaa ja tutkintoa. Tällöin hänen toimintaansa voidaan selittää intentionaalisen teon mallin avulla (von Wright 1971, 83–87).

Narratiivisen analyysin tuloksia käytetään pohjana aineiston yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa, joka tehdään semioottisesta näkökulmasta. Edellä kuvatut rakenteet osoittavat kertomuksen ajallisen etenemisen. Rakenteen avulla voidaan hahmottaa kertomusten dynamiikka. Semioottisessa analyysissä tarkastellaan opiskelijaksi hakeutumista yhtäältä työelämästä ja toisaalta lukiosta tulevien hakijoiden kertomuksissa. Jälkimmäisessä ryhmässä ovat mukana sekä ammatinhankkijat että tutkinnon tavoittelijat. Semioottinen analyysi etenee diskursiivisen, narratiivisen ja syvätason kautta.

6.2 Semioottinen analyysi

6.2.1 Diskursiivinen taso

Diskursiivisen tason analyysissä rajoitutaan henkilöaktoreihin. Rajausta voidaan perustella henkilöaktoreiden keskeisellä roolilla opiskelupaikan valinnassa, sillä sosiaalisina olentoina haemme yleensä neuvoja toisiltamme tärkeissä valintatilanteissa – tai ainakin vaihdamme kokemuksia toistemme kanssa. Kertomuksen henkilöhahmoilla on keskeinen rooli myös Fisherin (1987) teoriassa narratiiveista. Henkilöaktorien tarkastelu täydentää edellä kuvattua kertomusten rakenneanalyysia, sillä henkilöt sijoittuvat eri asemiin kertomuksissa. Aktorit, jotka osoittavat, mitä henkilöryhmiä hakeutumisprosessiin liittyy, muodostavat erään figuratiivisten isotopioiden luokan (Martin & Ringham 2000, 149–150). Tarkastelun kohteeksi valittiin viiteen tekstiin pohjautuva näyte, sillä se riittää kuvaamaan ilmiötä kvalitatiivisella tasolla (Taulukko 3). Tekstit edustavat sekä työelämästä hakeutuvia (LuA1, SoA1, SoNP1) että suoraan lukiosta nuorisoasteelle hakeutuvia (SoN3, LiN1).

Näytteestä erottuu selvästi neljä aktorien luokkaa eli isotopiaa: (i) perhe, (ii) koulu tai lukio, (iii) työelämä sekä (iv) ammattikorkeakoulu. Lisäksi teksteissä on muutamia mainintoja näiden ulkopuolisista isotopioista, joita ovat ihmiset messuilla, ammatinvalinnanohjaaja sekä sosiaalivirkailija. Lukiosta ja työelämästä tuleville hakijoille yhteisiä ovat perheen isotopiaan liittyvät aktorit ja ammattikorkeakoulun opiskelijat.

Opiskelupaikkaan hakeutumisessa on kysymys lukioikäisen itsenäistymisestä, mikä selittää sen, että hänen kertomuksessaan esiintyy perheen isotopiaan kuuluvia aktoreita aivan kertomuksen alussa. Tuoreen ylioppilaan äiti saattaa esittää omia mielipiteitään oppilaitoksista, koulutusalaista tai opiskelupaikkakunnan valinnasta. Hän voi esimerkiksi yrittää taivutella nuorta jäämään kotipaikkakunnalleen tai ainakin lähellä kotia sijaitsevaan oppilaitokseen (LiN1). Vanhempien vaikutus näyttää kuitenkin jäävän pieneksi tässä aineistossa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Markkula 2006; Martin 1996, Shen 2003, 106; Maringe 2006, 473).

Taulukko 3. Kertomuksissa esiintyviä henkilöaktoreita. Yksi ”x” merkitsee yhtä esiintymää, ”xx” kahta tai useampaa esiintymää.

aktori	isotopia	Lukiosta tuleva		Työelämästä tuleva		
		SoN3	LiN1	LuA1	SoA2	SoNP1
äiti	perhe	xx	xx	x	0	0
veli	perhe	0	xx	0	0	xx
lapsi	perhe	0	0	0	0	xx
vaimo	perhe	0	0	0	xx	0
ex-eukko	perhe	0	0	x	0	0
sisko	perhe	0	0	x	0	0
sukulainen	perhe	0	0	0	0	x
opo	koulu/lukio	xx	x	0	0	0
kaveri	koulu/lukio	x	xx	0	0	0
työkaveri	työelämä	0	0	xx	xx	xx
kollega	työelämä	0	0	xx	0	0
työnantaja	työelämä	0	0	0	x	0
psykologi	työelämä	0	0	0	0	x
amk-opiskelija	amk	xx	x	x	xx	0
rehtori ?	amk	0	0	x	0	0
amk-opettaja	amk	0	0	0	0	x
amk-hakija	amk	0	0	0	x	0
ihmiset messuilla	muu	x	0	0	0	0
ammatinvalintat.	muu	0	0	0	0	x
sosiaalivirkailija	muu	0	0	0	0	x

Perheenjäseniä esiintyy vain ammatinhankkijan kertomuksen alkuvaiheissa. Aikuisopiskelijaksi aikovan kertomuksessa perheenjäsenet sen sijaan ovat mukana alusta lopullisen opiskelupaikan valitsemiseen asti. Perheenjäsenet toimivat kertomuksissa tiedonantajina ja hakijan kannustajina tai vastustajina (13 & 14).

- (13) ”Molemmat veljet painottivat, että muista lähteä lukemaan, kun se aika tulee. Kun omat lapset lähti pesästä pois, aattelin, että nyt se aika on”, (SoNP1).
- (14) ”Sisko sano, että hyvä se on, et ei siinä mitään. Äiti sano, että et sää vanha ukko enää mihinkään lähe. – Eipä äitin puheella sillä tavalla vaikutusta”, (LuA1).

Kaikissa kertomuksissa subjektille merkityksellisiä aktoreita ovat joko ammattikorkeakoulussa opiskelevat tai sieltä lähimenneisyydessä valmistuneet. Nämä aktorit, jotka ovat työ-

kavereita, tuttuja, tutun tuttuja tai opetusmessuilla esiintyneitä esittelijöitä, jäävät kertomuksissa anonyymeiksi (15, 16, 17). Heidät koetaan tärkeiksi tiedonantajiksi, koska heillä on välittömiä kokemuksia opiskelupaikasta. Heidät mainitaan kertomusten alkupuolella, sillä heidän kauttaan hakija yrittää saada tuntuman ammattikorkeakouluopintojen arkeen. Vuorovaikutus perustuu pääosin kasvokkaisviestintään.

- (15) ”[Studiamesseilla] oli tosi paljon ihmisiä, jotka kerto. Jos niiltä kysy nii ne tosi monipuolisesti kerto näistä opinnoista. Hyvin mä ainakin sieltä oon saanut sen tiedon, mitä halusin”, (SoN3).
- (16) ”Työkaveri oli opiskellu jotain [täällä], ja sit tulin tänne tutustumaan avoimina ovina ja täällä sitten sain mielestäni hyvän selityksen, että mitä tää koulu on”, (SoNP1).
- (17) ”Työn puolesta meillä on ollut osastolla [ammattikorkeakoulu A:n] opiskelijoita. He ovat antaneet positiivista palautetta oppilaitoksesta ja joustavuudesta”, (SoA2).

Hakuprosessin edetessä henkilöaktoreita täydentävät tiedonantajina oppilaitosten esitteet, internet ja mahdollisesti media. Tällöin viestinnästä tulee vähemmän persoonallista. On ymmärrettävää, että aikuisopiskelijoiksi aikovien kertomuksissa esiintyy työelämään liittyviä aktoreita, kuten työnantajan edustajia (18), sillä aikuisopiskelijaksi aikova pyrkii tekemään leipätyötään myös opiskelun aikana. Toisin kuin Laalo-Hokkasen (2005, 44) tutkimuksessa, tässä aineistossa työvoimatoimiston rooli oli vaatimaton. Koska lukioissa on opinto-ohjausta ja koska lukion opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden tulevaisuudesta, nämä henkilöryhmät esiintyvät tiedonantajina lukiosta suoraan jatkavien kertomuksissa (19).

- (18) ”Kyllä toi meidän kasvitutannonlehtori, kun mää kyselin, että mitäs meinaat, jos hakisin, nii se sanoi, että toihan on hyvä ajatus. Kyllä kannusti”, (LuA1).
- (19) ”Mä sain tietää ammattikorkeakoulun sairaanhoitajaopinnoista koulusta. Opo, siltä mä varmaan sain”, (SoN3).

Vaikka diskursiivisen tason analyysin tulokset eivät olekaan kovin yllätyksellisiä, ne osoittavat, kuinka erilaisista aineksista kertomukset koostuvat ja minkälaiseen semanttiseen ympäristöön ne keskittyvät. Kaikki kolme kertomusta ovat sekä rakenteeltaan että sisällöl-

tään erilaisia. Aktorien tarkastelu täydentää narratiivisen analyysissä kuvattuja rakenteita, sillä aktorit vaihtuvat osittain haun eri vaiheissa, mihin edellä viitattiin.

6.2.2 Narratiivinen taso

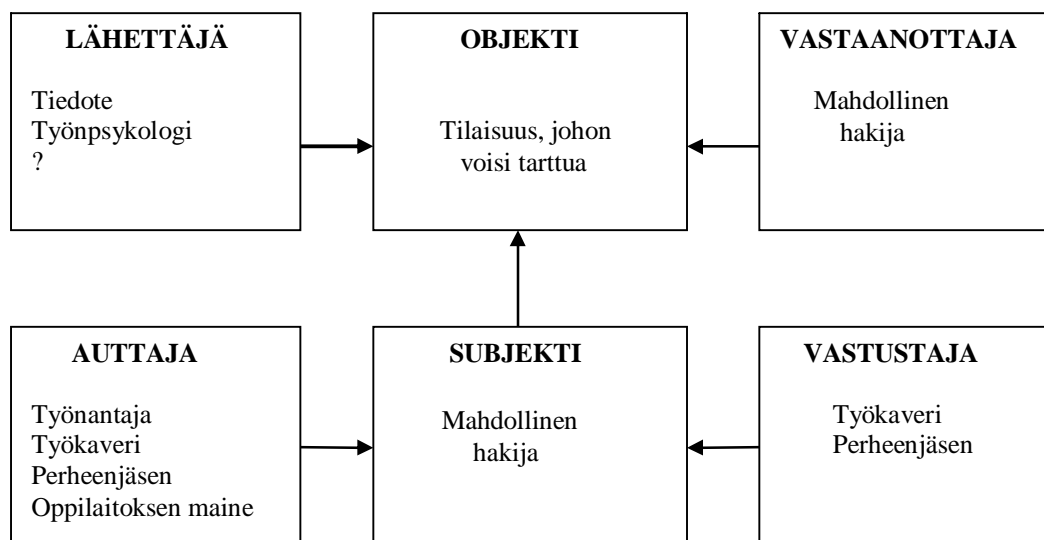
Narratiivisella tasolla toimivat kertomuksen pinnan alla vaikuttavat universaaliset narratiiviset rakenteet, joita voidaan havainnollistaa aktanttimallin avulla. Taso on diskursiivista tasoa abstraktimpi. Aktanttimallin käyttö edellyttää narratiiviseen analyysiin perustuvaa tietoa kertomuksen rakenteesta ja juonen käännekohdista. Tässä esityksessä tarkastellaan aikuisopiskelijoiksi aikovien ja suoraan lukiosta tulevien kertomuksia omina kokonaisuuksinaan. Suoraan lukiosta tulevilla viitataan sekä ammatinhankkijoihin että tutkinnon tavoittelijoihin. Aikuisopiskelijoiden kertomuksesta esitetään kaksi mallia, joista toinen kuvaa tilannetta ennen sytykettä ja toinen tilannetta sen jälkeen. Ratkaisulla pyritään tavoittamaan hakeutumiseen liittyvä dynamiikka.

Kuvio 14 esittää alkuvaiheen aktanttimallia ammattitaidon kohentajan kertomuksessa. Aktantti-subjektina on potentiaalinen opiskelupaikan hakija, joka saa jotakin kautta tietää hänelle tarjoutuvasta tilaisuudesta. Tilaisuus, joka on kertomuksen aktantti-objekti, voidaan tulkita viestiksi, jonka lähettäjä saattaa jäädä tuntemattomaksi. Alkuvaiheessa aktantti-subjektin on vaikea tulkita ja uskoa viestiä ja sen vuoksi hän ei voi tarttua tilaisuuteen heti. Kotikiireiden vuoksi hakuprosessi voi keskeytyäkin (LuA2).

Lähettäjä-aktantin roolissa saattaa toimia kuntoutusyksikön psykologi, joka neuvoo kuntoutettavaa hakeutumaan korkeakouluun ja sen kautta uuteen, kevyempään ammattiin (SoNP1), tai esimerkiksi oikeusministeriön tiedote, jossa on kerrottu uusimuotoisesta oikeustradenomikoulutuksesta (LiA1, LiA2). Tällöin tilaisuus pullahtaa lukijan eteen kuin tilauksesta: ”Tähän mennessä ei ole oikeastaan ollut mitään sellaista, mihin olis voinut hakeutua. [---]. Tämmönen kun tuli, tää oli mulle justiiinsa tarkoitettu” (LiA2).

Potentiaalisen hakijan lähipiirissä, sekä kotona että työpaikalla, on henkilöitä, jotka toimivat joko aktantti-auttajan tai aktantti-vastustajan rooleissa. Nämä ilmentävät kertomuksessa voimisen modaaliteettia. Auttaja-aktantti, varsinkin perheenjäsen, pyrkii mahdollistamaan aktantti-subjektin toiminnan, kun taas vastustaja tähtää sen estämiseen. Työnantajan ja

työtoverien myönteinen suhtautuminen on eduksi hankkeen etenemiselle. Opiskelijaksi aikova näyttää olevan valikoiva, sillä hän pitää merkityksellisinä niitä kommentteja, jotka tukevat häntä, kun taas ystävien tai työkaverien vähätteleillä kommentteilla ei näytä olevan hänelle merkitystä (LiA1, LuA1). Työkaverien vastustus saattaa pikemminkin nostattaa uhoa: ”Kyllä otan itsestäni mittaa ja riman korotusta tämä on. [---] Lähdin opiskelemaan vähän toisten vastustuksesta.[---] Vastustus nosti selkeesti intoa lähteä opiskelemaan” (SoA2). Ymmärrettävästi työnantaja ei voi olla aktiivinen vastustaja, koska silloin opintojen suorittaminen työn ohella ei kävisi päinsä.



Kuvio 14. Aktanttimalli aikuisopiskelijan tilanteesta ennen käännekohtaa

Auttaja-aktantin roolissa toimii myös oppilaitoksen maine, josta subjekti saa käsityksen oppilaitoksesta valmistuneiden työkavereiden puheista. Käytännönjaksolle tulevat ammatikorkeakoulun opiskelijat kertovat heidän lisäksi kaikkein tuoreimmista tapahtumista. Tällaiset kohtaamiset ovat tärkeitä subjektille, joka haluaa ensikäden tietoja siitä, miten oppilaitoksen arki sujuu. ”Eihän sitä oikein muuten pääse tietämään, mitä siellä seinien sisällä tapahtuu” (LuA1), tiivistää aikuisopiskelija näkemyksensä. Viidakkorumpu osoittautuu tehokkaaksi viestintäkeinoksi, kuten mm. Shattock (2003, 129–131) on todennut.

Hakija kuuntelee opiskelijoita ja oppilaitoksesta valmistuneita ammattilaisia, koska hän pitää heitä luotettavina kertojina. Opiskelijat ovat eräänlaisia oppilaitoksen lähettiläitä, joiden puheiden kautta kuva oppilaitoksesta ja opiskelusta muovautuu. Lukunsa päätök-

seen saaneet ovat esimerkkejä onnistujista, joten heidän puheitaan kuunnellaan menestystarina. Haastateltava, joka kertoo vastaavansa mielellään hänelle opiskelusta esitettyihin kysymyksiin työpaikallaan, toteaa, että hyvää oppilaitosta ei tarvitse markkinoida, koska ”maine leviää opiskelijoiden myötä” (SoA2). Samanlaiseen maineen leviämiseen viittaa oikeustradenomiopintoihin valittu, joka kertoo muutaman viikon kokemuksistaan opiskelijana: ”Kyllähän me esimerkiksi levitetään sanaa, että hyvä tutkinto, mutta huonosti toteutettu – puskaradio on merkittävä maineen kannalta” (LiA1). Opiskelijoiden puheita pidetään mediaakin tärkeämpinä maineen välittäjinä, sillä ”kyllä se maine oppilaiden kautta leviää tosi hyvin ja lehdistön, mutta ne tyytyväiset oppilaat sittenkin on se tärkein kanava” (LuA2).

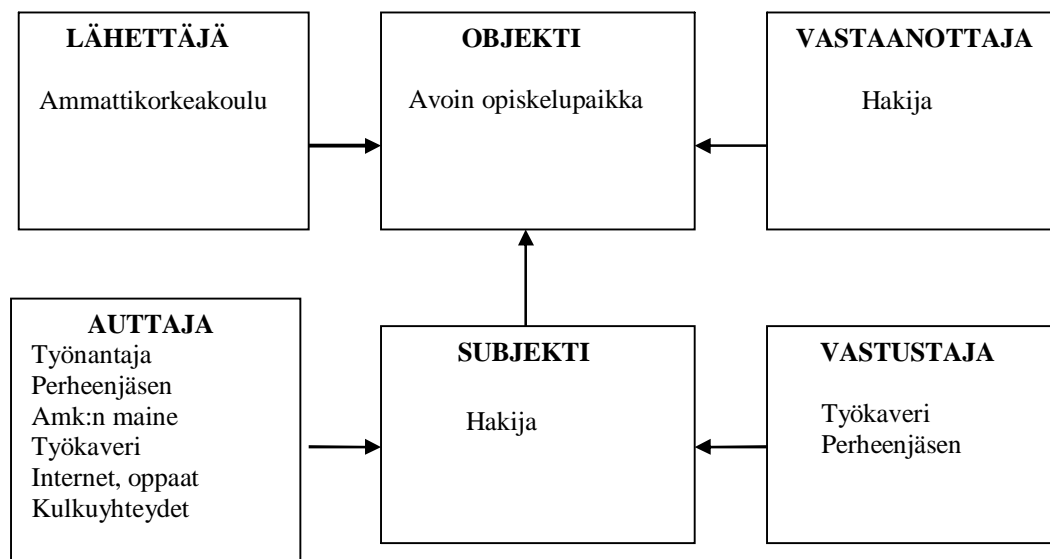
Hakija (SoA1), joka asuu aivan ammattikorkeakoulu A:n naapurissa, valitsi nykyisen, yli 70 kilometrin päässä sijaitsevan oppilaitoksen B hakukohteeseen paljolti sillä perusteella, mitä hän oli kuullut opiskelijoiden kertovan mainituista oppilaitoksista. Opiskelupaikan valintaa jouduttivat hänen kuulemansa opiskelijoiden kommentit ammattikorkeakoulu B:n tasosta: ”Kyl mä kyselin valitessani, että mitä mieltä ennen opiskelleet kaverit oli asiasta. Kyl ne oli sitä mieltä, et taso on ollut hyvä ja sitä on ylläpidetty”, (SoA1). Lisäksi hän sai kuulla, että B:hen on aika vaikea päästä, mikä on hänen mukaansa osoitus sen hyvästä maineesta. Tämän hän toteaa seuraavasti: ”Keskimäärin neljä hakijaa yhtä aloituspaikkaa kohti. Se tarkoittaa, että oppilaitoksella on hyvä maine, että tänne haetaan” (SoA1). Tärkeää hänelle oli myös tieto siitä, että B:ssä saattoi opiskella monimuotoisesti, mikä mahdollisti hänen osallistumisensa lastenhoitoon iltaisin. Ammattikorkeakoulu A:sta hän sen sijaan kuuli sellaista, mikä ei sopinut hänen suunnitelmiinsa (20).

- (20) ”Sitte kysyin kahdelta entiseltä työkaverilta, jotka ovat opiskelleet [A:ssa]. Ne sano: ’Ei missään nimessä, jos ajattelet itseäsi ja sitä mitä se on.’ Nää on aika vakuuttavia tekijöitä. Ne on sellaisia rehellisiä ja rehtejä kyytimiehiä ja ovat opiskelleet, ja heidän opinnot venyivät sen vuoksi että [A:ssa] opetus on pitkälti, niin kuin kerroin, iltapainotteista”, (SoA1).

Edellä kuvatun ratkaisun syntyminen on malliesimerkki rajoitetun rationaalisen päättelyn soveltamisesta (Simon 1990, 197–200; Elster 1986, 25–26). Heti alkuvaiheessa subjekti jätti laskuista pois useita eri paikkakunnilla sijaitsevia oppilaitoksia oman kotinsa vieressä sijaitsevan lisäksi, koska ne olivat opiskelupaikkoina epärealistisia. Vaihtoehtojen karsimi-

nen perustui pääasiassa kuulopuheille. Jäljelle jääneiden A:n ja B:n välisessä vertailussa hän keskittyi vain hänelle olennaiseen, joten ratkaisu syntyi melko nopeasti.

Esimerkki (20) vahvistaa käsitystä, jonka mukaan oppilaitoksen opiskelijat ovat opiskelupaikkaa etsivälle sekä asiantuntijoita että auktoriteetteja. Näin näyttää olevan siitä huolimatta, että tarinat, joita he kertovat, ovat hakuajankohtana aina osittain vanhentuneita, eikä niiden todenperäisyydestä voi olla varma. On esimerkiksi mahdollista, että opiskelija tai oppilaitoksesta valmistunut värittää puheitaan. Todennäköisesti hän peittelee opiskelupaikkaan liittyviä epämieluisia asioita, koska niistä kertoessaan hän joutuisi myöntämään tehneensä aikoinaan huonoja valintoja, esimerkiksi koulutusalan suhteen. Hänen kognitionsa, opiskeluun uhratut vuodet ja niihin liittyvät epämieluisat kokemukset olisivat ristiriidassa keskenään (kognitiivisessa dissonanssissa). Niinpä hän muuttaisi kognitioitaan tai asenteitaan ja todennäköisesti korostaisi mieleen jääneitä positiivisia kokemuksia. Hän valikoisiten puheitaan. Näin hän pystyisi hallitsemaan kokemaansa ristiriitaista tilaa. Tällaisesta valikoivasta käyttäytymisestä on kysymys Leon Festingerin kognitiivisen dissonanssin teoriassa. (Helkama ym. 159–160.)



Kuvio 15. Aktanttimalli aikuisopiskelijan tilanteesta käännekohdan jälkeen

Sytykkeen jälkeen prosessi saa ryhtiä (Kuvio 15). Objektiksi jäsentyy avoin opiskelupaikka, jonka aktantti-lähetäjä, ammattikorkeakoulu, julistaa haettavaksi vuosittaisessa yhteis-

haussa. Aktantti-subjektiksi terävöityy hakupäätöksensä tehnyt hakija, joka odottaa saavansa itselleen opiskelupaikan. Aktantti-objekti voidaan tulkita lähettäjän ja subjektin väliseksi viestiksi. Viesti ei kuitenkaan ole henkilökohtainen, sillä se on tarkoitettu kaikille ammattikorkeakouluopinnoista kiinnostuneille.

Koska subjekti on asettanut opiskelupaikan hankkimisen päämääräkseen, hän puntaroi hakeutumistaan tarkoin. Hänellä on useita auttajia ja joitakin vastustajia omassa lähipiirissään. Vastustajia subjekti ei pidä merkityksellisinä, mutta hän antaa suuren arvon perheen ja työnantajan tuelle (21).

- (21) ”Työnantaja suhtautui erittäin positiivisesti ja myönteisesti ja perhe mukana. Ei mitään negatiivista ole”, (SoA1).

Oppilaitosten internet-sivut, jotka tutkimuksissa mainitaan hakijoiden tiedonlähteinä (esim. Markkula 2006; Salén-Haapala 2006; Friman & Ruponen 2002), toimivat myös aktantti-auttajan roolissa varsinkin sytyke-episodin jälkeen. Niistä hakija saa yleiskuvan opetuksen rakenteesta, mutta aikuinen arvostaa internetiä enemmän henkilökohtaisten tietolähteiden kautta saatua käytännön kokemustietoa, mihin edellä viitattiin. Aikuisopiskelijaksi aikova varmistelee netistä saamia tietoja puhelimella: ”Sain [soittamalla] sitten viel ihan keskinäistä neuvoa, et ei pelkästään sen internetin välityksellä” (LuA1). Puhelimeen tarttumisen syynä saattavat olla sivut, jotka eivät vastaa hakijan kysymyksiin. ”Se oli aika hepposta, mitä oppilaitoksen internet-sivuilla oli kerrottu tästä. Ei vastannut kysymyksiin. Olisin kaivannut lisätietoa. Siksi soitin oppilaitokseen” (LiA1). Kysymys ei ole internet-taitojen puutteesta, vaan sivujen rakenteesta tai käytetystä kielestä. Aikuinen voi kokea ne niin sekaviksi, että ”ei ne ensimmäisellä kertaa ihan heti avaannu” (LiA2).

Jos aikuisopiskelijaksi aikovalla on mahdollisuus keskustella oppilaitoksen opiskelijoiden tai sieltä valmistuneiden kanssa, hän näyttää suosivan keskustelua jo tilaisuuden syntyessä ja vasta sitten, kun hän on vakavasti kiinnostunut oppilaitoksesta, hän alkaa hankkia kirjallisista lähteistä tietoa oppilaitoksesta ja opiskelusta siellä. Viestintäkanavien käyttö on siis kaksivaiheista kuten Lazarsfeldin kaksivaihehypoteesissa (*two-step flow of communications*), joka tosin koskee median vaikutusta yleisöön. Hypoteesissaan Lazarsfeld korostaa henkilökohtaisten suhteiden merkitystä yleisön ja median välissä. Näillä hän tarkoittaa mielipidevaikuttajia. (Lazarsfeld 1952, 151–152; Pietilä 1997, 186.) Oppilaitoksesta val-

mistuneet ja siellä vielä opiskelevat ovat opiskelupaikan hakijalle mielipiteenmuodostajia, koska heillä on tuntuma oppilaitoksen arkeen ja koska heiltä on mahdollista saada päivitettyä tietoa opiskelijan arjesta. Opiskelija on hakijan näkökulmasta paras keino saada tietää, ”mitä siellä seinien sisällä tapahtuu” (LuA1).

Aktantti-subjekti tarkkailee myös varoittavia signaaleja, joita hän saa kuulla opiskelijoilta. Hänen mielestään keskenjääneet opinnot tuovat oppilaitokselle huonoa mainetta, joka karkottaa hakijoita. Hän näyttää pitävän ammattia ja tutkintoa oppilaitoksen tuotteena tai palveluna. Hyvä tuote antaa eväitä työelämään ja kasvattaa nonprofit-organisaation mainetta, kun taas opintojen keskeytyminen viittaa oppilaitoksen asioiden huonoon hoitoon, koska tuote tai palvelu jää asiakkaalta saamatta (22 & 23).

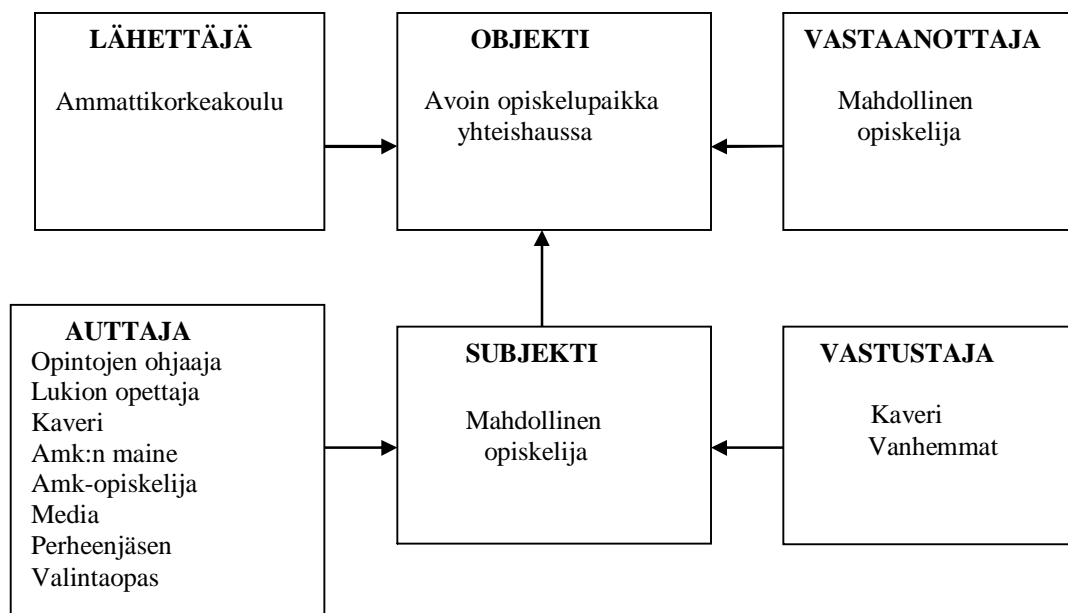
- (22) ”Jos on keskeyttäjiä, se mun mielestä kertoo jotain siitä oppilaitoksesta, että kyllä maine muodostuu semmoisesta”, (LiA2).
- (23) ”Jos on paljon keskeyttäneitä, mietitään mikä mättää, sinne ei välttämättä hae”, (SoA1).

Tällaiset vastaukset (22 & 23) herättävät kysymyksiä, sillä opintojen keskeytyminen on yleensä kiinni vain opiskelijasta. Jos hän ei tee vaadittuja suorituksia, hän ei valmistu. Jos hän tekee ne ajallaan, hän valmistuu ja saa ammatin. Kuitenkin vastaukset viittaavat siihen, että ”jokin mättää” oppilaitoksessa, jos opiskelijalta jäävät paperit saamatta. Opiskelijoiden arvioista voi esittää vain arvailuja, sillä esimerkeissä on kysymys hypoteettisista tapauksista, joita he eivät kommentoineet haastattelutilanteessa. Ilmiö saattaa liittyä heidän käsityksiinsä oppilaitoksen luotettavuudesta, jonka Rundberg (2000, 80–82) mainitsee erääksi nonprofit-organisaation maineen ulottuvuudeksi. Selitystä voisi hakea myös attribuutioista. Niillä viitataan tapaan, jolla selitämme tapahtumia ja tulkitsemme niihin liittyviä syyseuraussuhteita, erityisesti silloin, kun asiat eivät suju odotusten mukaan. Ei ole harvinaista, että menestyminen selitetään omilla kyvyillä ja että epäonnistumisen pannaan ulkoisten tekijöiden tiliin. Vastauksissa voi olla kysymys tällaisesta oman edun attribuutiovääristymästä. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 137–138.)

Kuvio 16 esittää aktanttimallia nuorisoasteen hakijan näkökulmasta. Lähettäjä-aktanttina toimii ammattikorkeakoulu, joka julistaa opiskelupaikat haettaviksi yhteishaussa. Aktantti-subjektille on tiedotettu yhteisvalinnasta koulussa ja hän on lukenut siitä internetistä tai

lehdistä. Aktantti-objekti, haettavaksi julistettu opiskelupaikka, voidaan tulkita viestiksi, joka on suunnattu laajalle yleisölle ja johon aktantti-subjekti ottaa kantaa omilla valinnoillaan.

Aktantti-vastustajan roolissa saattavat esiintyä vanhemmat, jotka estelevät hakijaa hakeutumasta alalle, jolta heillä on omia kielteisiä kokemuksia (SoN4), tai vanhemmat, jotka haluaisivat pitää hakijan kotipiirissään, jos se vain on mahdollista (LiN1). Kaverit saattavat vastustaa hakijan toimia, jotta he saisivat pidettyä tämän entisessä kaveripiirissä. Hakija ei kiinnitä merkittävästi huomiota tällaiseen vastustukseen.



Kuvio 16. Aktanttimalli nuorisoasteen hakijan tilanteesta

Aktantti-auttajan roolissa toimii opetushallituksen laatima yhteishakuopas (Opas 2008), jonka lukiolainen saa keväällä omakseen (esim. LuN1, LuN3, SoN4). Teos on hyvin informatiivinen. Subjekti ei sen sijaan näytä seurailevan lehtien kylkiäisinä postitettuja opaskirjasia, joissa esitellään koko maan koulutustarjontaa (esim. Opintie 2007; HS 2007). Oppilaitosten postittamat esitteet toimivat auttajina vain, jos ne tulevat hakijaa lähellä sijaitsevista oppilaitoksista. Vierailta kuulostavista paikoista tulevia esitteitä hän ei juuri tutki. Kirjalliset tietolähteet ilmentävät voimisen modaliteettia ja parhaimmillaan ne auttavat hakijaa löytämään hänelle sopivia ratkaisuja.

Aktantti-auttajan roolissa toimii myös joukko henkilöitä, joiden kanssa subjekti on välittömässä vuorovaikutuksessa valintoja tehdessään. Heihin kuuluvat lukion henkilökunta, opinto-ohjaaja ja opettajat sekä erityisesti ammattikorkeakoulujen opiskelijat, jotka esittelevät omaa oppilaitostaan sekä lukioissa että erityisillä opetusmessuilla (24, 25 & 26). Opiskelija osaa toimia auttaja-aktantin roolissa, koska hän ”näkee sen [arjen toiminnan] kuitenkin siitä näkökulmasta, mistä itekin tulee näkeen koulun” (SoN2). Suomalaistutkimuksissa on todettu, että lukion opinto-ohjaaja on tärkeä henkilö abiturientille tämän suunnitellessa jatko-opintoja ja että muullakin lukion henkilökunnalla on merkitystä tiedonantajina (Taulukko 1). Todennäköisesti koulumaailman runsaslukuinen edustus auttaja-aktantin rooleissa selittyy yhteishaun ajankohdalla, sillä lukiossa opiskellaan vielä yhteishaun alkuvaiheessa keväällä.

- (24) ”Mä halusin vielä abivuonna ihmisiä [tästä oppilaitoksesta] kertomaan, millaista täällä on opiskella, ja se opo hommasi opiskelijoita esittelemään luki-oon [...] . Oli se erilaista, kuin jos vain opo olisi kertonut”, (SoN1)
- (25) ”Oppilaitoksessa kävi henkilöitä esittelemässä ja se oli erittäin hyvä, että siinä sai kuvan ja tuli halukin lähteä johonkin opiskelemaan, kun oli opiskelijoita puhumassa”, (LiN2).
- (26) ”Ainakin siis tosi paljon itse luottaa siihen, mitä muut oppilaitoksen opiskelijat puhuu siitä eteenpäin, miten se kantautuu. Ne on aika lähellä totta. Niihin luottaa, ei tilastoihin, mitä näkyy nettisivuille”, (LiN1).

Lukioissa ja messuilla järjestetyt esittelyt ovat markkinointitilaisuuksia, joissa oppilaitos lähettää potentiaalisille hakijoille tarkoituksellisesti valittuja viestejä. Esittelijät ovat pääasiassa oppilaitoksen tutor-opiskelijoita. Tilaisuudet käyvät esimerkeiksi Karvosen (2000, 51–76) mainitsemista tapauksista, joissa taho lähettää viestejä ja joku vastaanottaa niitä (Kuvio 7). Hakijat tapaavat oppilaitosten opiskelijoita myös vapaamuotoisissa tilaisuuksissa. Ne kuvaavat tapauksia, joissa Karvosen sanoin ”taho ei lähetä, mutta silti joku vastaanottaa viestin” (Kuvio 7). Toisin kuin markkinointitilanteissa, oppilaitos ei voi ohjailla tällaisia viestejä. Näistä viesteistä hakijalle syntyy mielikuva oppilaitoksen maineesta.

Jälkimmäiseen, spontaanien tapausten kategoriaan kuuluvat myös kohtaamiset, joita hakijoilla on sähköisten viestintävälineiden, sähköpostin, matkapuhelimen välityksellä tai internetin keskustelukanavilla opiskelijoiden tai toisten hakijoiden kanssa. Kahdenkeskinen tai ryhmissä tapahtuva vuorovaikutus on laajentunut uusien viestintävälineiden kautta. Se,

mikä ennen internet-aikaa jäi pienehköjen piirien tietoon tai mikä levisi kuulopuheina hitaasti, on tänä päivänä hetkessä tiedossa ympäri maata tekstinä tai kuvina. Tiedot, mielipiteet ja oppilaitoksen maine leviävät hetkessä laajalle alueelle. Haastateltava, joka kertoo keskustelewansa eri puolilla Suomea asuvien kavereittensa kanssa Messengerin välityksellä, toteaa, että oppilaitoksen maine leviää ”aika nopeasti, paha maine varsinkin” (LiN1). Kokemuksia voidaan vaihtaa lähes reaaliaikaisesti opintojaksojen kuluessa vertailemalla tuttavien kanssa opetusjärjestelyjä ja vastaavien kurssien etenemistä eri ammattikorkeakouluissa (LiA1).

Vaikka sähköisissä viestimissä liikkuvien tarinoiden alkuperä jäisikin epäselväksi, ne vaikuttavat opiskelupaikan hakijaan. Kuulopuheet ja keskustelupalstojen viestit voivat suunnata hakijan toimintaa, minkä toteaa myös hoitoalan hakija (SoN1). Hän oli kuullut jostakin ”tosi paljon hyvää juttua” hänen kiinnostuksensa kohteena olevan oppilaitoksen simulaatiotilasta, jolla voidaan jäljitellä hoitotilanteita. Hänelle simulaatiotila ja -nukke ovat merkkejä siitä, että oppilaitos on ajan tasalla. Tällaiset tarinat ohjaavat tiedonhankintaa, sillä ne herkistävät hakijan etsimään tällaisia tarinoita tukevia viestejä sekä mediasta että asiantuntijoilta (SoN1).

Ammatinhankkijat liittävät oppilaitoksen maineen valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen, joka on heidän mielessään jo opiskeluun hakeuduttaessa. Havainto tukee varsinkin uusimpien ulkomaisten tutkimusten tuloksia, joiden mukaan arvio työllistymisestä on tärkeä muuttuja jo opiskelupaikkaa etsittäessä (Anderson 1999, 128-133; Soutar & Turner 2002, 44; Shen 2003, 106; Maringe 2006, 473). Opiskelijan mukaan maineelle tekisi ”halua se, että ei työllisty [...] et kukaan ei välitä, et oppilaat ei valmistu täältä. Mä en menis itse sellaiseen oppilaitokseen opiskelemaan, missä kukaan ei saa mitään töitä, kun valmistuu sieltä” (SoN3). Työllistymisen keskeisyys kuuluu myös esimerkeissä 27 ja 28.

(27) ”Skandaali olis varmaan, et se työllisyys tipahtais nollille”, (SoN2).

(28) ”Maineeseen kuuluu, miten opiskelijat viihtyy siellä, mitenkä niinku työelämä ottaa vastaan [...]. Jos opiskelijat ei työllisty koulusta, niin se varmasti vaikuttaa suoraan ja sitte, jos opiskelija ei viihdy siellä, et hirvee määrä aloittaa, mut taas porukka vähenee, vaihtaa toiseen kouluun tai lähtee työelämään, et ei enää niinku olla koulussa”, (LiN2).

Hyvästä oppilaitoksesta opiskelijat sen sijaan valmistuvat suunnilleen aikataulun mukaisesti ja ”niillä on hyvä työllisyys” (SoN1). Työnantajakin arvostaa oppilaitosta, jolla on näkyvyyttä ja mainetta (LuN1, LiN2, LuN3), mikä on havaittu myös ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Corley & Gioia 2000, 321). Työllistyminen on ymmärrettävä peruste opiskelupaikan valinnalle ja oppilaitoksen maineelle, sillä ammattikorkeakouluun hakeudutaan varsinkin ammatin vuoksi (Vuorinen & Valkonen 2003; Salén-Haapala 2006, Niittyniemi 2003).

Oppilaitoksen maine on kertomusten mukaan kahdella tavalla yhteydessä myös hakijamääriin, joihin kiinnitetään huomiota jo hakuvaiheessa. Hakijamäärä viittaa ensinnäkin oppilaitoksen vetovoimaisuuteen, joka on yksi maineen tärkeimmistä osoittimista (esim. Fombrun 1996, 72). Toisaalta suuri hakijamäärä vaikeuttaa yksittäisen opiskelijan sisäänpääsyä, mikä sekin liitetään oppilaitoksen maineeseen, kuten haastateltava toteaa: ”Mun mielestä on sillee, et jos on vaikee päästä, on aika hyvä maine tällä koululla” (SoN3). Jos sisäänpääsy on vaikeaa, oppilaitosta voidaan pitää jopa eliittikouluna (SoN4).

Hyvä maine näyttää kohdistuvan pääasiassa yhteen toimipisteeseen ja sen toimintaan, joten se on paikallisesti rajoittunutta. Hakija arvioi paikkakuntaa oman arvomaailmansa pohjalta esimerkiksi seuraavasti: ”Kun ilmaa nuuhkaisee, niin ei pakokaasut käy keuhkoihin [...] ja tää oli sopivan kokoinen” (LuN1). Hakijan kiinnostus tietystä toimipisteestä selittää osittain siellä opiskelleen tai opiskelevan puheiden merkityksen hakijalle. Opiskelijaa kuunnellaan, koska hän tuntee toimipisteen asiat. Mielikuvat hyvistä opettajista, paikan siisteydestä ja viihtyisyydestä sekä ruokalan toimivuudesta liitetään myös yhteen toimipisteeseen (LuA1, LiN2). Niistä hakija saattaa kuulla kerrottavan, ja niistä hän saa käsityksen viimeistään myös pääsykokeissa. Tällaiset havainnot tukevat kirjallisuudessa esitettyjä käsityksiä maineesta pieninä tarinoina tai vihjeinä (Schultz 2001, 38; Aula & Heinonen 2002, 32; Shattock 2003, 125–128).

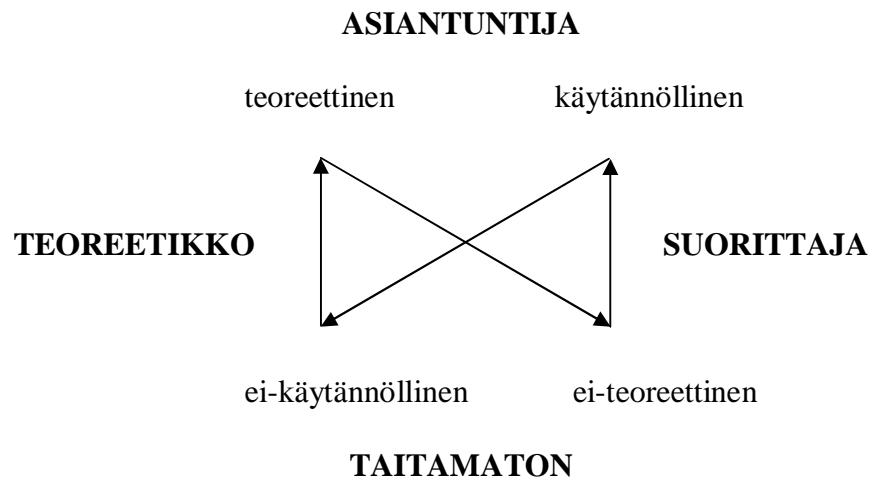
Haastattelut tukevat väitteitä, joiden mukaan maine voi mennä nopeastikin, vaikka sen rakentaminen vie vuosia (esim. Aula & Mantere 2006, 35; Chapleo 2007, 27–31). Aikuisopiskelija rinnastaa maineen rakentamisen hitaaseen, yksittäisten pisteiden keräämiseen, kun taas mainekriisi voi syntyä pienestäkin tapahtumasta, koska varsinkin kielteisiin asioihin kiinnitetään huomiota ja koska etenkin kielteiset asiat leviävät esimerkiksi nettikeskusteluissa (LiN1 & LuA2). Jos aletaan levittää juttuja opettajasta, joka kohtelee huonosti op-

pilaita, alkaa ”aika äkkiä se yhdenkin opettajan tällöinen maine pilata oppilaitoksen mainetta, että vaikka siellä olisi monta kivaa opettajaa, ne varmaan ohitetaan [...] ja puhutaan enemmän siitä, joka ei ehkä ihan onnistunut”. (LiA2). Kielteiset asiat yleistetään ja niitä levitetään ja niihin kiinnitetään huomiota (LiA2, LiN1). Vaikka hyvä maine keskittyykin yhteen toimipisteeseen, maineen saamat paikalliset kolhut saatetaan yleistää koskemaan koko ammattikorkeakoulua. On havaittu, että huonot kokemukset heijastuvat tuleviin kohtaamisiin (Aula & Heinonen 2002, 90–92; Shattock 2003, 129–130).

Tekemisen modaliteettia ilmentävät episodit, joissa haastateltava kertoo osallistumisestaan pääsykokeeseen. Tämä tilanne voi olla kriittinen valintojen kannalta, sillä hakija kohtaa siinä sekä oppilaitoksen että sen virkailijoita, joiden käyttäytyminen voi vaikuttaa ratkaisevasti hakijan lopulliseen päätökseen. Hakija antaa arvon tilojen siisteydelle ja henkilökunnan ystävällisyydelle pääsykoetilanteessa, mutta hän ei näytä olevan kiinnostunut oppilaitoksen saavutuksista tai kuuluisuudesta. Tämän toteaa luonnonvara-alalle hakenut seuraavasti: ”Mut ei mulle oo tärkeä et oonko mä kuuluisassa koulussa”, (LuN3). Pikemminkin opiskelijaksi hakeutumisessa voi olla kyse eräänlaisesta hypystä tuntemattomaan: ”En tiennyt [tästä oppilaitoksesta] yhtään mitään” (LiN1). Ratkaisun syntyminen voi kuulostaa kertomuksessa hyvin arkiselta toimenpiteeltä: ”Ei mikään suuri valinta, tulin vain tien toiselle puolelle lukiosta” (SoN4).

6.2.3 Syvätason kaksi ulottuvuutta

Syvätasolla aineistosta erottuu kaksi ulottuvuutta, joita kutsutaan pragmaattis-professionaaliseksi (Kuvio 17) ja sosiaalisten arvojen ulottuvuudeksi (Kuvio 18). Ensiksi mainitussa on kysymys ammatillisesta osaamisesta ja taitamisesta, jälkimmäisessä korostuvat läheisyys, yhdessäolo sekä valintoihin liittyvät emotiot. Kuvion 17 esittää teoreettisen ja käytännöllisen suhteeseen liittyvää dynamiikkaa, joka on olennainen opiskelijaksi hakeutumisessa. Opiskelija tähtää opiskeluun ja siinä saataviin ammatillisiin valmiuksiin, joista ainakin osa saavutetaan opiskeluun kuuluvalla käytännön harjoittelulla. Hän haluaa kokeilla käytännössä, miltä tuntuu toimia ammattitehtävissä, mutta hän haluaa ymmärtää myös toimintansa teoreettiset perusteet.



Kuvio 17. Pragmaattis-professionaalinen ulottuvuus metatermeineen

Lukiosta tuleva hakija odottaa ammattikorkeakouluopinnoilta erityisesti käytännönläheisyyttä ja ammattiopintoja, mikä merkitsee osittaista irrottautumista lukion teoriapainotteisuudesta. Hän haluaa kokeilla ammatin harjoittamista käytännön harjoittelujaksoilla. Kuvion 17 avulla tätä voidaan havainnollistaa liikkeenä, joka alkaa teoreettisesta ja etenee diagonaalia pitkin kohti ei-teoreettista ja siitä edelleen vertikaalisesti kohti käytännöllistä, jonka lukiosta tuleva asettaa tavoitteekseen. Käytännön seikkojen korostaminen ja tekemällä oppimisen arvostaminen kuuluvat kertomuksissa seuraavasti (29,30 & 31).

- (29) ”Yliopistosta valmistuu joksikin, mutta ei ole ammattia välttämättä. Mulla oli sellainen mielikuva, että ammattikorkeakoulussa tehdään asioita hyvin paljon enemmän kuin yliopistoissa”, (LuN1).
- (30) ”Mä harkitsin kauheen pitkälle. Mul ei oo kauheen lahjoja millään alalla, kielissä [---]. Yliopisto ei ollu missään vaiheessa vaihtoehto, mä aattelin, et et mä haluun enemmän itse tehdä”, (LiN1).
- (31) ”Mun mielestä ihmiset pystyvät lukemisen aikana lukiossa selvittämään, onnistuuko ne paremmin käytännön asioissa vai onko ne hyviä sellaisessa hiljaisessa kirjoitustyössä ja tehtävien tekemisessä [---]. Mulla oli ammattikorkeakoulusta sellainen mielikuva, että täällä totanoin tehdään asioita hyvin paljon enemmän kuin yliopistossa ja tästä valmistuu joksikin, että yliopistossa sä saat opiskella monta vuotta ja sulla on sen jälkeen ehkä joku nimike vaan tai tutkinto”, (LuN1).

Kuvion 17 avulla voidaan kuvata myös työelämästä oppilaitokseen tulevien aikuisopiskelijoiden tarvetta kohentaa ammattitaitoa, jos kuvio luetaan edellisen lukutavan peilikuvana. Työelämästä tulevat etenevät diagonaalin suuntaisesti käytännöllisestä ei-käytännölliseen ja sieltä edelleen kohti teoreettista. He ovat toimineet pitkään käytännön työssä ja haluavat opinnoissaan vankentaa teoreettisia valmiuksiaan pystyäkseen tekemään työnsä paremmin, tai edetäkseen urallaan. Teoreettisten taitojen lisääminen voi aukaista heille tien haasteellisempiin työtehtäviin, esimerkiksi sellaisiin, joihin vaaditaan korkeakoulututkinto. Esimerkit 32, 33 ja 34 osoittavat, että he tekevät tulevaisuudensuunnitelmia jo opintoihin hakeutuessaan. Olennaista suunnitelmille on käytännön kokemuksen hyödyntäminen.

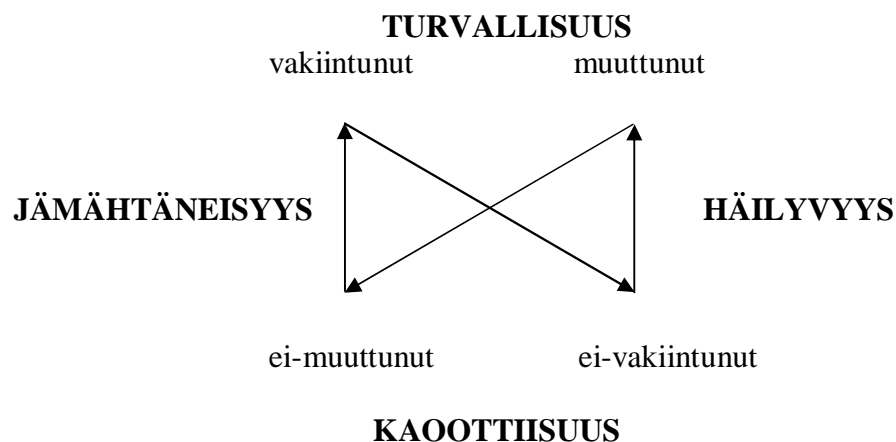
- (32) ”Nykyisessä pienessä toimistossa, missä tuli esille semmoinen asia, että jos osais ja tietäis näistä oikeudellisista asioista laaja-alaisemmin, niin vois olla hyödyksi, koska se on semmoinen paikka, missä saa tehdä mitä vaan, ja annetaan myös meidän toimistohenkilökunnan olla mukana niiden asioiden hoidossa niin paljon kuin vain mahdollista [---]. Tää on mun viimeinen tsemppi isommalle tutkintoon johtavalle koulutukselle”, (LiA1).
- (33) ”Pääsen eteenpäin omalla työpaikallani, Seuraavassa asteessa mun virasta tarvitaan korkeakoulututkinto ja tää alempi kelpaa siihen ja tää on mulla se motiivi siihen, täsmähakua”, (LiA2).
- (34) ”Ma tykkäisin lähteä opettamaan tulevaisuudessa – jakamaan sitä hankittua ammattitaitoa ja työkokemusta, mitä näinä työvuosina on ollut, muille, tuleville opiskelijoille. Varmastikin näiltä vuosilta on annettavaa. Toisin sen kokemuksen ja näkemyksen opiskelijoille”, (SoA1).

Kuvion 17 sisältöä ja dynamiikkaa voidaan luonnehtia metatermien avulla seuraavasti.

(i) Sekä käytännön että teorian taitaja on asiantuntija, jollaiseksi opiskelupaikan hakija haluaa kehittyä, sillä hän haluaa säilyttää kaiken käyttökelpoisen vanhasta, samalla kun hän omaksuu uutta. Asiantuntija on oman ammattialansa taitaja. (ii) Suorittaja selviytyy hyvin käytännön työtehtävistä, mutta hänen tietonsa ja taitonsa eivät riitä tavoittamaan yleisiä lainalaisuuksia sen vuoksi, että hän on ei-teoreettinen. Tällainen luonnehdinta sopii todennäköisesti työelämästä tuleviin hakijoihin ennen ammattikorkeakouluopintoja. (iii) Henkilö, joka hallitsee teorian, mutta ei osaa soveltaa teoriaa käytäntöön, on teoreetikko. Hän saattaa kehitellä uusia ideoita, mutta hän ei osaa toteuttaa niitä ilman toisen apua. Luokiosta tuleva on lähinnä tällainen, sillä häneltä puuttuu kokemukset käytännön työstä. (iv) Taitamaton ei hallitse sen enempää teoriaa kuin käytäntöäkään.

Sosiaalisten arvojen ulottuvuus pulpahtaa esille hakeutumisen eri vaiheessa sekä niillä nuorilla, jotka tulevat suoraan lukiosta, että niillä varttuneemmilla, jotka ovat olleet työelämässä. Tämä ulottuvuus osoittaa, että opiskelijaksi hakeutumisessa on kyse sekä emotioista, joihin Jussila (1997, 19) viittaa, että valintojen pohjana olevista arvoista, joihin Fisher (1987) kiinnittää huomion.

Jatko-opiskelupaikka merkitsee suurta muutosta lukiolaisen arjessa. Yleensä se tarkoittaa eroa kodin lähipiiristä sekä spatiaalisesti että sosiaalisesti. Nuori pyrkii itsenäistymään, mutta samalla hänen on kasvettava irti vanhoista siteistä, kuten vanhemmistaan ja lapsuuden aikaisista kavereistaan. Kysymys on pohjimmiltaan arvoista, joten tätä ulottuvuutta ei voi sivuuttaa valintoja tehtäessä. Tällaiset kysymykset, jotka otetaan huomioon opiskelupaikan valinnassa, ovat jääneet hyvin vähälle teoriaosassa esitellyissä tutkimuksissa.



Kuvio 18. Sosiaalisten arvojen ulottuvuus metatermeineen

Kuvio 18 saa seuraavan tulkinnan. Lukiolainen pyrkii irtautumaan lapsuuden kodistaan, mikä merkitsee aluksi siirtymistä vakiintuneesta lukiolaisen elämästä omassa kodissa uuteen ympäristöön ja kohti epävarmuutta (ei-vakiintunut). Hän tuntee epävarmuutta hakuprosessin alkuvaiheessa, sillä hän ei tiedä, mikä valinta olisi hänelle paras, mille paikkakunnalle hänen olisi parasta hakeutua ja miten hän selviytyy opinnoista. Avoimia kysymyksiä on useita. Jos hän onnistuu irtautumaan hallitusti kodistaan ja itsenäistymään, hän uudistuu ja kokee jälleen turvallisuutta (muuttunut). Lukiolainen ottaa kantaa turvallisuusasiaan mm. opiskelupaikan sijaintia miettiessään heti kertomuksen alussa (35, 36 & 37). Turvallisuuden

tuntu, johon myös Leppel (1999, 389) viittaa, korostuu haluna hakeutua paikkakunnalle, joka on sekä tuttu että turvallinen.

- (35) ”Alkuvaiheessa on sijainnilla merkitystä, koska olen kaikki viikonloput kotona, koska täällä ei ole sellaista, että tuntisin kodiksi [H:ta]. Niin sillä on aika paljon merkitystä, et koti on siinä sadan kilometrin etäisyydellä korkeintaan”, (SoN2).
- (36) ”Täältä tunti edes muutaman ihmisen ennestään, ei tarvinnu ihan yksin olla, turvallisempaa ehkä sillee [...] ja poikakaveri asuu lähellä, tällaisia yksinkertaisia syitä”, (SoN1).
- (37) ”Tänne sen perusteella kuitenkin eniten, että tää on lähellä kotia”, (SoN3)

Turvallisuuden tärkeyttä korostaa myös seuraava kommentti, jossa opiskelija pohtii mahdollisuutta, että hän olisi hakeutunut Helsinkiin: ”Nii mun sisko asuu siellä ja ois ollut ehkä turvallinen olo siellä, olisi voinut turvautua siihen ja olis ollut joku”, (SoN2).

Työelämästä tulevalle sosiaalisten arvojen ulottuvuus on osa hakeutumisprosessia, sillä hänen on pohdittava huolellisesti mahdollisen oman perheen, työn ja opiskelun yhteensovittamista. Semioottinen neliö luetaan samalla tavalla kuin lukiolaisen kertomuksessa, mutta siirtymille annetaan erilaiset merkitykset. Työelämästä tuleva hakija joutuu rikkomaan vakiintuneet arjen rutiinit ainakin joksikin aikaa ja siirtymään diagonaalia pitkin kohti ei-vakiintunutta. Muutostilannetta pohtiessaan aikuisopiskelijaksi aikova laskeskelee, kuinka hänellä riittää aikaa ja tukea perheelleen ja läheisilleen (38, 39). Opiskelupaikan sijainnilla on keskeinen osa näissä pohdinnoissa. Jos valinta onnistuu, hän siirtyy kohti uutta tilaa, jolloin on lopputulos tuttu ja turvallinen (muuttunut).

- (38) ”Me päätettiin että mä haen tänne [---] kouluun ja me muutetaan tänne asumaan. Sillä ei ollu vaikutusta, että mun tytär asuu täällä, mutta sillä oli merkitystä, että mun vanhemmat asuvat tuossa lähellä. He ovat iäkkäitä ja tarvitsevat apua omassa päivittäisessä elämässään”, (SoNP2)
- (39) ”Perheellisenä, työssäkäyvänä ihmisenä ei ole mitään mieltä lähteä sinne, vaikka matka on lyhyempi, et tää on ehdottomasti paras ratkaisu minulle, kun vaimo tarvii minua kipeiden kotona lasten kanssa iltasin”, (SoA1).

Sosiaalisten arvojen ulottuvuuden neliön sivuja luonnehtivat seuraavat metatermit. Haluainta on ”turvallisuus” (vakiintunut ja muuttunut), mikä valmistumisen jälkeen merkitsee

ammattia ja toimeentuloa. Vähiten haluttua on sen vastapooli, ”kaoottisuus” tai harhailu (ei-vakiintunut, ja ei-muuttunut). Tällaista kokisi todennäköisesti henkilö, joka ajautuu opintoihin kokematta kuitenkaan valitsemaansa alaa omakseen. Hänen toimintaansa leimaisi päämäärättömyys, joten se ei olisi intentionaalista. Muut metatermit ovat ”jäähäntäneisyys” (vakiintunut ja ei-muuttunut), joka on turvallinen, mutta jossa ei ole tapahtunut kehittymistä sekä ”häilyvyys” (muuttunut ja ei-vakiintunut).

Vaikka työelämästä tuleva hakija saattaakin pitää monimuoto-opetusta ja siihen liittyvää verkko-oppimista hyvänä asiana (SoA1 & 2), verkko-opetus ei näyttäydy oppilaitoksen tai toimipisteen vetovoimatekijänä kertomuksissa, koska siinä jäävät pois opiskelijalle tärkeät sosiaaliset kontaktit. Vaikka hakija olisi törmännyt verkko-opetukseen oppilaitoksen mainoksissa, niillä ei olisi ollut hänelle merkitystä, minkä hoitoalalle hakeutunut toteaa kategorisesti: ”Verkko-opetus ei olisi ratkaissut mitään. En olisi kiinnittänyt siihen huomiota ennen valintaa” (SoN1). Hakijan mielessä elää myös pelko siitä, että omin päin tapahtuva opiskelu ei sujuisi ilman hyviä opetustilanteita, sillä verkossa tapahtuva oppiminen saattaa johtaa myös ei-toivottuihin oppimisstrategioihin (40, 41, 42, 43). Kertojat näyttävät tuovan rehellisesti esille omia näkemyksiään, sillä he kertovat avoimesti myös heikkouksistaan.

- (40) ”Mulle ainakin soveltuu enemmän, et tullaan oikeesti tunneille. Verkko-opinnot voisivat jäädä lusmuamiseksi. En tiedä mikä luennoissa kiehtoo. Tulee tunne, et opiskellaan ihan oikeesti. Asennoituu ihan eri tavalla”, (LiN1).
- (41) ”Verkko-opinnot eivät kiinnosta [...] Mä tykkään lähiopetuksesta, että on opettaja vieressä, jolta voi kysyä. Kavereilla on paljon merkitystä”, (SoN1).
- (42) ”Pidemmän päälle opiskelija laiskistuu siinä [verkko-opiskelussa], koska jos sä oot itse vaan siinä samassa paikassa neljän seinän sisällä tietokoneen ääressä ja opiskelet verkossa, ei siinä tule sitä vuorovaikutusta samalla lailla kun koulussa ja hirveen tylsää – kaipaani ihmisseuraa, se sosiaalinen puoli, olisi keskusteluun mahdollisuuksia”, (LuN2).
- (43) ”Sit mä oon vähän laiska ja sit jos mun pitäisi kotona tehdä jotakin, nii se jää helposti tekemättä, kun ei oo kukaan kattomassa päälle [...] ei mun tuu tehty, ellen mä oo paikan päällä”, (SoN4).

Esimerkit osoittavat, että oppimisessa korostuu tarve kokea turvallisuutta, jota tuovat välittömät kontaktit opettajaan ja oppilaisiin. Vuorinen ja Valkonen (2003, 85–87) toteavat, että ammattikorkeakouluun hakeudutaan myös sen vuoksi, että siellä on ohjatumpaa opetusta. Tässä voi olla kyse juuri edellä mainitusta turvallisuuden kokemisesta. Kysymys on joka

tapauksessa välittömästä vuorovaikutuksesta ja tottumuksista: ”Se on ollut aina hyvä, että saa kysyä joltakin ja sitten tulee vastaus ja mä voin kysyä lisää [---] ja sitte ilmapiirikin, kun ollaan yhdessä”, (LuN1). Vastaajien mielestä tietokone ovat hyvä renki, mutta huono isäntä. Suomalainen ammattikorkeakoulu on pikemminkin ”mainevetoinen” kuin ”laitevetoinen”, jos laitteilla tarkoitetaan tietokoneita verkko-opetuksen välineinä (vrt. *reputation pull* vs. *facilities pull*, Price ym. 2005). Kertomukset viittaavat selvästi siihen, että opiskelijapaikan valinnoissa ovat mukana arvojen ohella myös hakijoiden tunteita (vrt. Simon 1990, 197–200; Simon 1997, 93–94).

7 DISKUSSIO

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa haettiin vastausta kahteen kysymykseen: Miten opiskelijat kuvaavat hakeutumistaan opiskelijaksi ammattikorkeakouluun, ja miten opiskelijan käsitys oppilaitoksen maineesta vaikuttaa opiskelupaikan valintaan? Tarkoituksena oli saada survey-tutkimuksia syvällisempi käsitys opiskelijaksi hakeutumisesta. Sen vuoksi aineisto kerättiin haastatteleamalla ja analysoitiin laadullisilla menetelmillä. Uuden lähestymistavan avulla oli mahdollista saada kuva hakeutumisprosessin etenemisestä vaiheittain. Semioottisen analyysin kautta tutkittavaa ilmiötä voitiin tarkastella pintaa syvemältä. Viitekehyksenä käytetty käsitys ihmisestä toimijana ja tarinoiden kertojana osoittautui toimivaksi, sillä se tuotti aikaisempien tutkimusten tuloksista poikkeavia löydöksiä.

Haastatteluista muodostui kertomuksia, joista voitiin konstruoida kolme uutta kertomusta hakijoiden asettamien tavoitteiden pohjalta. Ammatinhankkijan kertomuksessa on kyse intentionaalisesta toiminnasta, johon sopii myös teleologinen selitysmalli. Kysymykseen, mitä varten haastateltava hakeutui opintoihin, saatiin selkeä vastaus. Kertomuksen alku viittaa selvästi siihen, että hakija tähtää opiskelupaikkaan, josta hän saa ammatin, ja että mielikuvat ammatista ohjaavat hänen valintojaan. Kahdessa muussa kertomuksessa päämäärä ei ole hakijalle selvä kertomuksen alussa. Sen vuoksi niiden alku on kuvausta toiminnasta, joka on intentionaalista mutta jota ei voi selittää teleologisesti. Alkuosa on rinnastettavissa hypoteesien testaukseen ja ongelmanratkaisuun, joka ei etene lineaarisesti. Lopullinen päämääräkin jää niissä sumearajaiseksi. Työelämästä tuleva haluaa valmistua, mutta hän tulkitsee tutkinnon lähinnä uusiksi valmiuksiksi, joita hän voi käyttää johon-

kin, ”mitä se sitten onkin”, kuten eräs hakijoista asian ilmaisi. Tämä on ymmärrettävää, sillä hakija ei voi tietää tarkalleen, mihin hän päätyy valmistuttuaan, mutta hän tietää sen, että tutkinnolla on hänelle käyttöä. Sama pätee tutkinnon suorittajaan, joka ei tiedä tarkalleen, mihin työhön tutkinto antaa pätevyyden. Tutkinnon suorittajan toiminta lähtee liikkeelle ulkopuolisen sysäämänä, joten se ei suuntaudu kohti tavoitetta kertomuksen alussa.

Viestintä, joka jää näkymättömiin hakeutumista kuvaavissa, ulkomaisissa malleissa, osoitautuu tärkeäksi tekijäksi hakeutumisprosessin kaikissa vaiheissa. Se tuo prosessiin dynamiikan, joka edellä mainituista malleista puuttuu. Viestintä näkyy tiedonhankintana, tiedon välityksenä, tarinoina, keskusteluina ja eri tahojen pyrkimyksinä vaikuttaa hakijan valintoihin. Viestintä käsittää hakijaan kohdistetut verbaliset ilmaukset, mutta siihen kuuluvat myös hakijan tulkinnat hänen lähipiiriinsä kuuluvien ihmisten sanattomista viesteistä. Mainessakin on kysymys viestinnästä.

Jos hakijalla on mahdollisuus jututtaa hänen kohteenaan olevan oppilaitoksen tai toimipisteen opiskelijoita, hän näyttää tekevän niin, ennen kuin hän tutustuu tarkemmin oppaisiin, oppilaitoksen internetsivuihin ja mediassa julkaistuihin juttuihin. Tiedonhankinta on silloin kaksivaiheista. Hakija arvostaa opiskelijoiden puheita, koska nämä osaavat kertoa siitä, mitä opiskelu on opiskelijan näkökulmasta. Hän pitää ikäisiään opiskelijoita vertaisinaan, joiden kanssa on helppo kommunikoida.

Hakuoppaat, joita julkaistaan kirjan muodossa, koettiin suosituiksi tietolähteiksi, samoin kuin oppilaitosten internet-sivut, joihin tosin kohdistettiin perusteltua kritiikkiä. Sivuja pidettiin vaikeaselkoisina, hallinnon näkökulmasta kirjoitettuina ja sen vuoksi opiskelijalle vieraina. Niiden informaatioarvo jäi melko vaatimattomaksi, koska niistä ei haastattelutilanteessa muistettu juuri mitään konkreettista. Varsinkin aikuisopiskelijoiksi aikoneet täydensivät tietojaan puhelimen avulla.

Median osuus tiedonlähteenä näyttää jäävän vaatimattomaksi, mikä on todettu myös aikaisemmissa ammattikorkeakoulututkimuksissa. Media ei kuitenkaan ole merkityksetön. Se voi olla ensisijainen tiedonlähde hakijalle, jolla ei ole tuttuja opiskelijoiden joukossa. Hakijat voivat turvautua mediaan sen jälkeen, kun he ovat ensin jututtaneet opiskelijoita. Median kautta he voivat myös lisätä tietojaan hakukohteesta tai opiskelusta yleensä. Medialla on todennäköisesti merkitystä eri sidosryhmien välisenä viestintäkanavana ja sen kautta oppi-

laitos voi kertoa toiminnastaan myös suurelle yleisölle. Mediassa liikkuvat viestit voivat tulla hakijan korviin myös mielipidevaikuttajien kautta. Medialla on oma roolinsa myös keskustelujen ylläpitäjänä.

Opiskelija näyttää valitsevan ensin tietyn alan ja siihen liittyvä koulutusohjelman. Sen jälkeen hän etsii sopivan paikkakunnan, jolla tuota koulutusalaan tarjotaan. Kolmannessa vaiheessa hän alkaa kerätä tietoa ammattikorkeakoulusta kokonaisuudessaan ja sen eri toimipisteistä. Kaksi viimeksi mainittua vaihetta voivat mennä myös limittäin. Hakija turvautuu rajoitetun rationaalisen päätöksenteon strategiaan, joten hän karsii varhaisessa vaiheessa mahdottomilta tuntuvat vaihtoehdot pois.

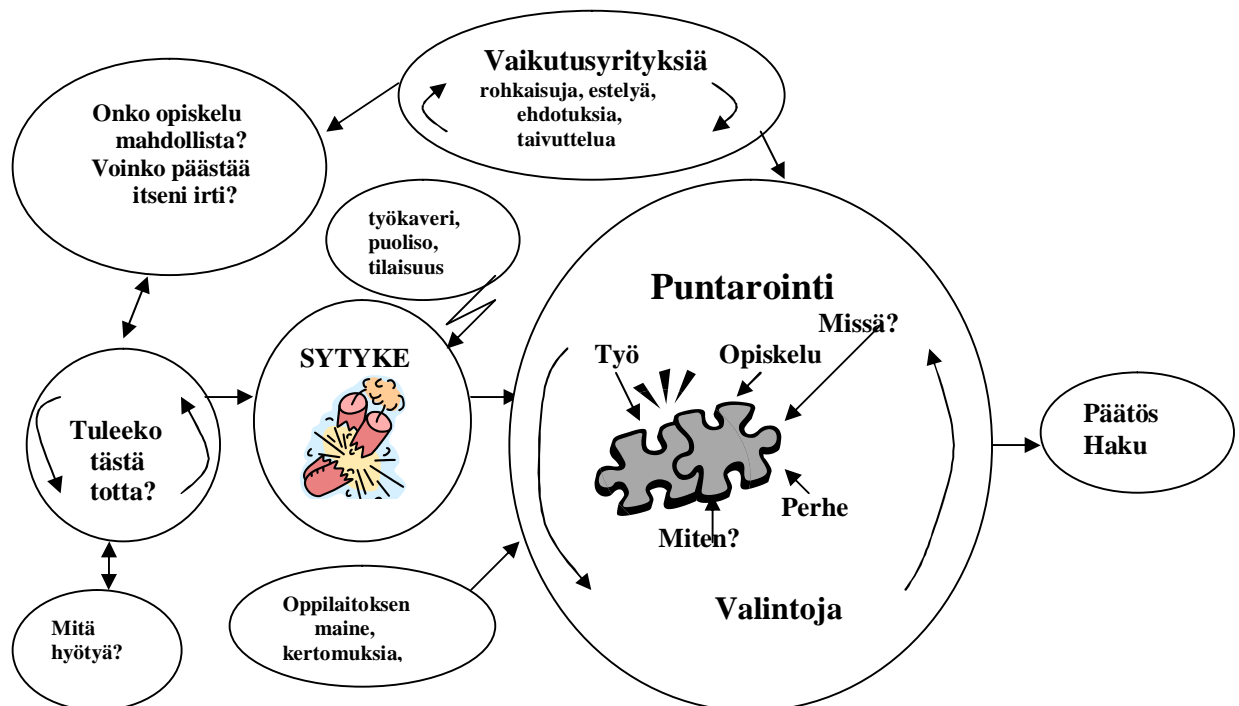
Valinnan pragmaattis-professionaalinen ja sosiaalisten arvojen ulottuvuus, jotka tunnistettiin syvätason analyysissä, ilmenevät työelämästä tulevalle yhtäaikaaisesti, mutta ammattihankkijalla prosessin alkua sävyttää pääasiassa ensiksi mainittu ja vasta sen jälkeen, kun oma ala on löytynyt, sosiaalisten arvojen ulottuvuus pulpahtaa esiin, lähinnä opiskelupaikkakunnan valinnasta kerrottaessa. Ulottuvuuksien keskinäistä järjestystä on vaikea todeta tämän aineiston pohjalta, sillä ne limittyvät kertomuksissa. Sosiaalisten arvojen ulottuvuutta voitaisiin kutsua myös emotionaalis-ekspressiiviseksi, sillä siinä on arvojen ohella kysymys tunteiden vaikutuksesta valintatilanteissa. Tätä puolta opiskelupaikan valintaprosessissa ei kirjallisuudessa ole liiemmin käsitelty.

Tutkimus osoitti, että opiskelupaikan valintaan liittyvät tekijät vaihtelevat eri kulttuureissa. Sen vuoksi esimerkiksi anglo-amerikkalaiset tutkimukset tarjoavat vain osittaista vertailuaineistoa ammattikorkeakoulujen tutkijalle. Tutkimustulosten vertailua vaikeuttaa myös niiden esitystapa. Raporttien pitkistä muuttujalistaista on vaikea päätellä, mitä muuttujaan liitetyt arvot lopulta kertovat. Esimerkiksi pelkkä toteamus, että oppilaitoksen maine on viidennellä sijalla hakuperusteissa, ei loppujen lopuksi kerro paljonkaan.

Laadullinen lähestymistapa sekä maineeseen ja yleensä viestintään liittyvien tekijöiden korostaminen haastavat hakeutumisprosessia kuvaavien mallien laatijat uudistamaan kuvioitaan. Viestintä tuo kuvioihin niitä selkiyttävää dynamiikkaa, sillä pelkät termit eivät riitä kuvaamaan muuttujien välisiä suhteita. Tähän tutkimukseen valitun lähestymistavan perusteella voidaan kirjallisuudessa esitettyjen mallien lineaarisuus asettaa kyseenalaiseksi. Eri

tekijöiden vaikutussuhteet ovat epälineaarisia ja kehämäisiä, joten niitä on vaikea kuvata yksinkertaisilla piirroksilla.

Kuviossa 19 esitelty luonnos ei pyri olemaan täydellinen esitys, mutta se osoittaa ilmiön kompleksisuuden. Se kuvaa työelämästä tulevan hakijan hakuprosessia. Olennaista kuviossa ovat kaarinuolet, jotka edustavat reflektiota. Hakijan ajatukset kulkevat ongelmanratkaisun tapaan kehää, jossa hän asettaa itselleen hypoteeseja, koettelee niitä ja tekee valintoja rajoitetun rationaalisen päättelyn välinein, ennen kuin hän päätyy ratkaisuun.



Kuvio 19. Malli työelämästä tulevan hakeutumisprosessista

Organisaation maineella viitataan sen vetovoimaisuuteen ja tunnettuuteen. Hyvä maine kertoo kohteestaan jotain myönteistä. Maine ei ole objektin ominaisuus, sillä siinä on pohjimmiltaan kysymys organisaation herättämistä mielikuvista. Mielikuvat syntyvät organisaatiosta tehtyjen havaintojen yhdistelminä, joten niiden sisältö vaihtelee sidosryhmittäin. Sen vuoksi oppilaitoksen maine näyttäytyy opiskelupaikan hakijalle toisenlaisena kuin esimerkiksi tilastollisia tunnuslukuja seuraavalle opetusministeriölle. Opiskelemaan aikova

suuntaa katseensa eteenpäin ja kyselee, millaista opiskelun arki todennäköisesti tulee olemaan kolmen tai neljän opiskeluvuoden aikana, kun taas opetusministeriö palaa menneeseen ja tutkii tilastoista, millaista oppilaitoksen toiminta on ollut viimeksi kuluneina vuosina. Opiskelupaikan hakija liittää maineen ensi sijassa toimipisteeseen, ministeriöiden tilastoissa yksikkönä on kokonainen oppilaitos. Kaikki sidosryhmät arvioivat oppilaitosta omasta näkökulmastaan.

Tulokset tukevat käsitystä maineesta tarinoina, sillä vastaajien mukaan keskeistä maineessa ovat oppilaitoksesta ja sen toiminnasta liikkuvat kirjoitukset ja kuulopuheet. Maine välittyy varsinkin kohtaamisissa, joiden toisena osapuolena on oppilaitoksen opiskelija. Tärkein kanava on kasvokkaisviestintä, mutta myös sähköiset viestintävälineet, sähköposti, matkapuhelin ja internetin keskustelukanavat tarjoavat foorumeita kohtaamisille ja tilaisuuksia tarinoiden levittämiseksi aikaisempaa laajemmalle maantieteelliselle alueelle. Hakija arvostaa opiskelijan mielipiteitä, koska tällä on ensikäden tietoa toimipisteen toiminnasta. Hakija olettaa, että opiskelija kertoo rehellisesti kokemuksistaan, sillä tätä ei ole värvätty puhumaan oppilaitoksen puolesta, paitsi oppilaitoksen esittelytilanteissa. On tietysti mahdollista, että opiskelija levittää väritettyjä ja vääriäkin tietoja, esimerkiksi sen vuoksi, että hän on pettynyt menestykseensä opinnoissa. Tällaisia tarinoita on vaikea korjata. Keskustelupalstoilla voidaan tosin oikoa räikeimpiä virheitä, sillä siellä esitetään myös vastakkaisia näkemyksiä ja harjoitetaan sisäistä kritiikkiä. Oppilaitoksesta valmistuneet osaavat kertoa menestystarinoita, joita ainakin työelämästä tulevat arvostavat.

Internet-keskustelut käydään pienissä ryhmissä, mutta todellisen yleisön kokoa on vaikea arvioida tarkasti, koska viestit välittyvät osallistujien kautta edelleen. Keskustelusivut ylläpitävät sitä paitsi arkistoja, joista voi hakea tekstejä vuosienkin päästä, joten tiedot eivät häviä. Jokainen viestin vastaanottaja on potentiaalinen maineen levittäjä sekä sähköisen että kasvokkaisviestinnän kautta. Opiskelijat vaihtavat kokemuksiaan lähes reaaliaikaisesti oppituntien jälkeen vertailemalla tuttaviansa kanssa opetusjärjestelyjä ja vastaavien kurssien etenemistä eri ammattikorkeakouluissa. Voidaan puhua jopa verkostoista, joissa maine leviää. Verkostot eroavat tiedemaailman vastaavista rakenteista, joissa asiantuntijoiden nimet ovat kaikkien tiedossa, sillä opiskelijoiden vaihtuvissa verkostoissa keskustelijat kätkeytyvät usein nimimerkkien taa ja jäävät anonyymeiksi. Nopea viestien kulku ja viestinnän interaktiivisuus tekevät oppilaitoksen maineesta haavoittuvan. Se mikä aikaisemmin

saattoi ajan myötä vaipua unohduksiin, voidaan tarpeen tullen kaivaa helposti esille hakukoneiden avulla. Oppilaitosten toiminnasta on tullut entistä julkisempaa.

Opiskelupaikan hakijan käsitys maineesta on pragmatistinen, sillä häntä kiinnostavat lähinnä oppilaitoksen arkeen liittyvät asiat. Hän ei näytä kiinnittävän huomiota oppilaitoksen saavutuksiin kansallisella tai kansainvälisellä tasolla, eikä hän ainakaan hakuvaiheessa tutki, mitä laatupalkintoja oppilaitos mahdollisesti on saavuttanut. Oppilaitoksen kuuluisuudella ei ole merkitystä hakupäätöksen teossa, joten hakijaa eivät kiinnosta imago- tutkimukset eivätkä mahdolliset sijoituslistat. Tällaisilla havainnoilla voi olla merkitystä suunniteltaessa markkinointia sellaiseksi, että se tavoittaisi kohdeyleisönsä.

Opiskelupaikan hakija arvioi oppilaitoksen vetovoimaisuutta ja hyvyttä sillä, kuinka hyvin oppilaitoksesta valmistuneet saavat koulutustaan vastaavaa työtä ja sillä, kuinka hyvin he pysyvät oppilaitoksen opiskelijoina. Tällaisen nonprofit-organisaation ”tuotteeksi” tai palveluksi voidaan katsoa sieltä valmistuva ammattialan taitaja, vaikka henkilöä ei suoranaisesti voidakaan rinnastaa konkreettiseen tuotteeseen. Sen vuoksi hakija on halukas kuulemaan, miten aikaisempien vuosikurssien opiskelijat ovat sijoittuneet työelämään ja millaiseksi he ovat oppilaitoksen toiminnan kokeneet. Suuri keskeyttäneiden määrä on haitaksi oppilaitoksen maineelle. Aineisto ei anna mahdollisuuksia tarkastella tarkemmin, millä tavoin haastateltavat kytkevät oppilaitoksen maineen ja opintojen keskeytymisen. Selitykseksi voi tarjota attribuutiovääristymää, jossa syy tapahtuneesta vieritetään oppilaitoksen niskoille, mutta on myös mahdollista, että hakija odottaa oppilaitoksen pitävän huolta opiskelijoistaan niin, että he saavat lukunsa loppuun ja valmistuvat ammattiin. Mielikuva loppuun suoritetuista opinnoista liittyisi siten hakijan arvostamaan turvallisuuden tarpeeseen.

Oppilaitoksen maine kasvaa, jos siellä on hyvät ja siistit opetustilat sekä kunnon opetusvälineet ja jos ruokala on viihtyisä. Hakija arvostaa sitä, että oppilaitoksessa on hyvä opiskella, että henkilökunta on ystävällistä ja että opettajilta saa tarvittaessa henkilökohtaista tukea opintoihin. Hakijan mainekäsitteeseen sisältyy myös emootioita. Hän arvostaa turvallisuutta, mikä on ymmärrettävää, sillä hän sitoutuu opiskeluun usean vuoden ajaksi. Hakija ajattelee opiskelupaikkaa myös sijainnin kannalta, sillä viihtyminen ja hyvän olon kokeminen ovat hänelle tärkeitä. Hyvät kulkuyhteydet, paikkakunnan tarjoama luonto ja sopiva koko yhdistetään itse oppilaitokseen.

Aineisto antaa viitteitä siitä, että myös paikkakuntaan liittyvät oppilaitoksen perinteet voivat toimia oppilaitoksen maineen kannattajina ja houkutella opiskelijoita. Tätä puolta maineesta tuotiin kirjallisuudessa esille hyvin vähän. Perinteet, joita muistellaan vuosikymmenien ajan, ovat kiistatta osa oppilaitoksen identiteettiä, sillä ne kertovat toiminnan jatkuvuudesta. Perinteet synnyttävät mielleyhtymiä, joissa oppilaitos yhdistetään paikkakuntaan. Suhde toimii myös toisin päin. Näin oppilaitoksen maineen ala laajenee ja elää ajassa. Tällaisesta on kysymys myös jokakeväisessä kamppailussa Oxfordin ja Cambridgen soutujoukkueiden välillä Thames-joella. Ammattikorkeakoulujen toiminta on vielä melko nuorta, joten perinteitä ei ole ehtinyt juurikaan muodostua.

Maine on luonteeltaan poolista, sillä oppilaitoksesta kerrottavat tarinat voivat olla sekä myönteisiä että kielteisiä. Ne leviävät hallitusti oppilaitoksen maineen rakentamisen kautta tai viesteinä, joita oppilaitos ei tietoisesti lähetä, mutta jotka silti leviävät. Maineen merkitys kasvaa, kun kilpailu vähenevistä opiskelijamääristä kiihtyy lähitulevaisuudessa. Hakupaperit keskittyvät sellaisiin oppilaitoksiin, joissa on hyvä olla ja opiskella. Sen vuoksi tyytyväinen opiskelija merkitsee paljon oppilaitoksen maineelle. Maine voi mennä helposti, mutta sen takaisin saaminen on vaikeaa. Mainetta voi olla vain oppilaitoksella, jonka asiat ovat kunnossa.

7.2 Luotettavuuden arviointia

Tuloksina esitetyt uudet kertomukset ovat syntyneet aineiston tulkinnan kautta, joten ne ovat fiktiivisiä. Niiden yhteydessä ei sen vuoksi voida puhua totuudesta korrespondenssina. Kertomukset ankkuroituvat kuitenkin lujasti reaailmaailmaan niiden esittäjien sekä niissä kuvattujen tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta. Niissä on kysymys haastateltavan retrospektiivisestä tulkinnasta siitä, millaiseksi hän hakeutumisprosessinsa koki. Kysymys ei ole pelkästään muistelusta, vaan omien kokemusten kertomisesta haastattelutilanteessa. Intensionaalisuuden periaatteen mukaisesti kertojaa on pidettävä hänen omien kokemustensa parhaana tulkitsijana. Korrespondenssin sijasta kertomuksia voidaan tarkastella vahvistuvuuden, todenkaltaisuuden (*verisimilitude*), sisäisen koherenssin ja tarkkuuden (*fidelity*) näkökulmista.

Tulosten vahvistuvuutta on pyritty parantamaan vertailemalla tehtyjä löydöksiä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Vertailuissa havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja saatujen ja aikaisempien tutkimusten tulosten välillä. Havaitut erot selittyvät osittain eri maiden koulujärjestelmien välisillä eroavuuksilla ja kulttuurisilla tekijöillä, mutta erot johtuvat myös lähestymistavasta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erikseen työelämästä tulevien ja lukiosta jatkavien kertomuksia, mitä ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa tehty. Vahvistuvuutta lisää myös metodologinen triangulaatio, eli kahden analyysimenetelmän rinnakkainen käyttö ja niillä saatujen tulosten samankaltaisuudet. Esimerkiksi työelämästä hakevien kertomuksiin sisältyvä, lyhyt sytykevaihe, joka saatiin narratiivisen analyysin tuloksena, näkyy semioottisessa analyysissä kohtana, jossa eri aktanttirooleissa toimivat aktorit vaihtuvat osittain toisiksi.

Kaikissa kolmessa kertomuksessa on mahdollista tunnistaa piirteitä, jotka olisivat mahdollisia omina kokemuksina, mikä lisää tulosten uskottavuutta. Lukijan on mahdollista eläytyä kertomuksiin ainakin jossain määrin, sillä ne noudattavat ihmisen intentionaalisen, tavoitteeseen suuntautuvan toiminnan yleistä rakennetta, jota voidaan kuvata praktisen syllogismin avulla. Kertomusten osia yhdistävä logiikka ja niissä esiintyvät henkilöhahmot lisäävät kertomusten koherenssia ja uskottavuutta. Todenkaltaisuutta ja uskottavuutta lisäävät myös kertomusten takautumat, jotka tuovat niihin ajallista syvyyttä. Kertomus ”elää”, kun samasta henkilöhahmosta kerrotaan sekä ajallisesti aikaisempien että hakeutumisvaiheen tapahtumien yhteydessä.

Kertomusten koherenssi näkyy myös syvätason analyysissä, jossa paljastuu kertomukseen kätkeytyviä, valintoja ohjaavia arvoja. Turvallisuus näyttää ohjaavan johdonmukaisesti opiskelupaikkaa etsivän valintoja. Se liittyy opiskelupaikan sijaintiin sekä hakijan tarpeeseen saada keskustella opettajan kanssa opiskeltavista asioista. Hakija arvostaa myös läheisyyden kokemista ja yhteisiä opiskelukokemuksia toisten opiskelijoiden kanssa. Työelämästä hakeutuva pyrkii turvaamaan suhteensa perheeseen, vaikka hän lähtisikin kotipaikkakunnan ulkopuolelle opiskelemaan. Turvallisuuden arvostaminen liittyy myös työpaikkaan, joka kangastelee hakijan mielessä jo hakuvaiheessa. Hän haluaa saada ammatin tai valmiuksia, joilla hän löytää töitä ja turvaton toimeentulon. Tämä viittaa ahkeruuden arvostamiseen. Näihin arvoihin liittyy myös emotioita.

Tulosten uskottavuutta voi testata myös niin, että kertomuksessa edetään lopusta alkuun Ricoeurin ajatuksia mukaillen. Jos edeltävät vaiheet vaikuttavat hyväksyttäviltä niiden tapahtumien kannalta, jotka tunnetaan, kertomuksen uskottavuus lisääntyy. Kysymys on siis tietyn tilan vaatimien edellytysten tarkastelusta. Tuloksina esitettyjen kertomusten kohdalla tämä näyttää toimivan, mikä johtuu suurimmaksi osaksi kertomusten rakenteesta ja niissä esiintyvistä henkilöhahmoista, joita kuvattiin edellä. Kertomuksessa näkyvät ihmisen toiminnan takana olevat ”hyvät syyt”. Tosin tutkinnon tavoittelijan kertomuksessa testaaja joutuu ymmälleen kertomuksen alkuun päästyään, sillä siellä hän kohtaa ulkopuolisen viestin lähettäjän. Yllätys selittyy sillä, että kertomuksen alussa ei olekaan kysymys toiminnasta, jota voidaan selittää teleologisesti, mihin Ricoeurin ajattelumalli nojaa.

Tutkimuksessa tehdyt tulkinnat voivat olla puutteellisia, mutta edellä kerrotun perusteella on erittäin epätodennäköistä, että ne olisivat täysin vääriä. Tulkintoihin vaikuttaa myös niiden tekijän tausta. Vankka ammattikorkeakouluasioiden tuntemus helpottaa niiden tekemistä, mutta toisaalta se voi ohjailia niitä liikaakin. Sen vuoksi tässä työssä tehdyt ratkaisut on pyritty kirjoittamaan avoimesti näkyviin.

Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia hakijoita, sillä haastateltavien joukko oli pieni ja koulutusalojakin oli vain kolme. Kaikki haastateltavat ovat lisäksi yhdestä toimipisteestä. Tuloksia ei voi kuitenkaan sivuuttaa, sillä niissä kuuluu haastateltavien ääni autenttisena. Todennäköisesti kolme kertomusta ei riitä kaikkien tapausten kuvaamiseen, mutta yhtä todennäköistä on, että näiden kertomusten edustamat tyypit voi tunnistaa tätä laajemmista aineistoista, sillä ne kuvaavat kolmea todenkaltaista esitystä opiskelijaksi hakeutumisesta. Kertomukset ovat menestystarinoita, sillä kukin haastateltavista pääsi opiskelemaan. Ne eivät täysin varmasti kerro sitä, monennellako sijalla hänen valitsemansa amk-paikka oli ja on mahdollista, että haastateltava jätti tarkoituksella kertomatta joistakin seikoista, esimerkiksi yrityksistään hakeutua yliopistoon. Kertomatta jättäminen saattaa selittyä Festingerin kognitiivisen dissonanssin teorialla. Moni asia on saattanut jäädä kertomatta myös vahingossa, sillä haastattelutilanne on aina keinotekoinen ja jännittävä.

8 LOPUKSI

Tulokset avaavat tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitteitä uudella tavalla. Ne paljastavat yksittäisten sanojen tai ilmausten takaa tulkintoja ja merkityksiä, jotka jäävät piiloon esimerkiksi survey-tutkimusten monivalintakysymyksissä. Sen vuoksi tuloksia voidaan mah-

dollisesti hyödyntää muun muassa oppilaitosten profiloitumisessa. Niitä voidaan peilata laajemminkin korkeakoulupolitiikkaan. Tosin pieneen aineistoon perustuvia tuloksia ei sellaisenaan voida yleistää.

Vaikka maine näyttää leviävän kuulopuheina, oppilaitokset käyttävät suuria summia markkinointiin. Ne lähettävät harkitusti muotoiltuja viestejä houkutellakseen uusia opiskelijoita. Tämän tutkimuksen mukaan tällaiset viestit eivät aina tavoita hakijoita. Niitä ei havaita tai niille ei anneta painoa. Ne on voitu laatia hallinnon kielellä, jonka koukeroihin niiden sanastoon vihkiytymätön hakija sotkeutuu. Hakija on sen sijaan herkkä tutkimaan viestejä, kuvia, esittelyvideoita ja internet-sivuja, joilla esiintyy oppilaitoksen opiskelijoita ja joissa kerrotaan konkreettisesti opiskelun arjesta. Hän toivoo myös löytävänsä vähällä vaivalla vastaukset häntä kiinnostaviin kysymyksiin, joten hän odottaa internet-sivulta yksinkertaisuutta ja selkeyttä.

Opiskelupaikan hakija saattaa puntaroida valintojaan vielä pääsykokeessa, jossa hän kohtaa osan oppilaitoksen henkilökunnasta. Sen vuoksi pääsykokeet ja niitä edeltävät päivät, jolloin hakijat soittavat toimipisteisiin ja kyselevät käytännön seikoista, ovat opiskelijavalinnan kannalta tärkeitä tilaisuuksia oppilaitokselle. Hakija arvostaa opintotoimiston ystävällistä palvelua ja huomaavaisuutta sekä asiantuntevia vastauksia. Pääsykoepäiväksi paikalle kutsutut tutor-opiskelijat ovat avainasemassa, sillä he voivat kertoa opiskelijan näkökulmasta hakijaa kiinnostavista asioista. Nämä ovat tärkeitä kohtaamisia sekä oppilaitokselle että hakijoille.

Ammattikorkeakoulu näyttää konkretisoituvan hakijan ajatuksissa tiettyyn toimipisteeseen yhdellä paikkakunnalla, johon hän liittää monenlaisia mielikuvia. Tällöin opiskelupaikka ja sen sijainti eivät tarkoitaakaan ensi sijassa oppilaitosta, vaan toimipistettä, joka sijaitsee kasvukeskuksessa, maaseutukaupungissa tai alueellisessa keskuksessa, jonne on hyvät kulkuyhteydet ja joka tuntuu hakijasta niin viihtyisältä, että hän voisi opiskella siellä kolmen tai neljän vuoden ajan saadakseen itselleen ammatin. Sijainnissa ei siten ole kyse vain spatioalisista suhteista. Tällaisia näkökohtia voidaan todennäköisesti käyttää hyväksi myös oppilaitosten markkinoinnissa.

Mainetta ei voi rakentaa tyhjän päälle, joten oppilaitoksen asioiden tulee olla kunnossa, jotta siitä olisi hyvää kerrottavaa. Toimimalla tunnollisesti oppilaitos laskee vankan perus-

tan maineen rakennukselleen. Opiskelijoiden kautta oppilaitoksesta leviää viestejä, joita kukaan ei hallitusti lähetä, mutta joita kuitenkin kuunnellaan. Hakija näyttää uskovon niihin enemmän kuin oppilaitoksen lähettämiin viesteihin, jos kyse on siitä, mitä oppilaitoksessa tehdään, miten siellä opetetaan ja millaiselta opiskelijan arki todella näyttää.

Mainekeskusteluilla on myös eettinen ulottuvuutensa. Eettiset pohdinnat liittyvät erityisesti keinoihin, joilla oppilaitokset pyrkivät luomaan vetovoimaisuutta. Kriittistä keskustelua herättäneitä imago tutkimuksia ja sijoituslistoja on julkaistu Suomessakin. Niiden käyttäminen mainonnassa herättää kysymyksiä mainonnan etiikasta ja oppilaitosten vastuusta. On paikallaan kysyä, toimiiko oppilaitos eettisesti hyväksyttävällä tavalla, jos se käyttää imago tutkimuksen tuloksia mainonnassaan, vaikka se tietää, millä perusteella oppilaitokset on asetettu paremmuusjärjestykseen? Jos imago tutkimuksessa saatu korkeakoulujen paremmuusjärjestys perustuu maallikoiden arvioihin ja mielipiteisiin, se tulisi tuoda selkeästi esiin tulosraporteissa ja mainonnassa. Jo raporttien julkaiseminen tuntuu arveluttavalta. Analogisesti voisi ajatella, että paperitehtaan työntekijöille annettaisiin tehtäväksi asettaa leikkuupuimurimerkit paremmuusjärjestykseen. Tilastollisilla menetelmillä syntyisi jakautumia ja jonkun merkin imago nousisi ylitse muiden. Saatu puimurilista tuskin vakuuttaisi puimurien varsinaisia käyttäjiä. Kun tuote on konkreettinen, kyselytulosten pätemättömyys on helppo todeta. Koulumaailmassa tilanne on kuitenkin toinen, sillä oppilaitosten välinen paremmuus ja niiden väliset erot ovat sumeita jopa asiantuntijoille.

Tulokset viittaavat siihen, että kaikki eivät halua opiskella suurissa yksiköissä ja kasvukeskuksissa. Osa hakijoista arvostaa turvallista ympäristöä, jossa voi nauttia kauniista luonnosta, kulttuurista ja olemisesta. Koulutuspolitiikan laatijoille tämä voi merkitä uusia haasteita. Keskittämisen ja suurten yksiköiden luomisen sijaan olisi harkittava alueellisten rakenteiden ja pienten, elinvoimaisten yksiköiden säilyttämistä. Tällöin laissa määritelty alueellinen kehittämistehtäväkin sujuisi paremmin. On helpompi kehittää tiettyä aluetta, jos oppilaitos on lähellä ja jos opiskelijoilla on tuntuma alueeseen. Supistamisia ja yhdistämissä voidaan perustella taloudellisilla seikoilla, mutta tällöin opiskelijan hyvä saattaa unohtua.

Kvalitatiiviset tutkimukset muodostavat pohjan laajoihin aineistoihin perustuville kvantitatiivisille jatkotutkimuksille. Tällaisia tutkimuksia tarvitaan, sillä niitä on tehty liian vähän

maassamme. Tutkittua tietoa kaipaavat niin koulutuksen suunnittelijat kuin markkinoijatkin.

LÄHTEET

A 352/2003. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 15.5.2003.

A 497/2004. Muutossäännös asetukseen 352/2003, 16.6.2004.

A 423/2005. Muutossäännös asetukseen 352/2003, 16.6.2005.

Aho, T. 2002. Praktisen syllogismin muoto. Teoksessa Pihlström, S., Rolin & K. Ruokonen, F. (toim.) Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 193–201.

Ahola, S. & Nurmi, J. 1996. Korkeakouluun vai ammattikorkeaan? Koulutukseen hakeutumisen suunnat ja päällekkäisyydet. Kasvatus 27 (1), 72–79.

Ahonen, P. 1995. Semioottinen näkökulma audiovisuaalisuuteen. Teoksessa Sana, E. (toim.) Tieto-opista mediapeliin – journalismin tutkimuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 133–158.

Alessandri, S. W., Yang, S.- U. & Kinsey, D. F. 2006. An Integrative Approach to University Visual Identity and Reputation. Corporate Reputation Review, 9 (4), 258–270.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Allen, E. N. 2007. An Examination of the Factors that Influence Students' Choice of College. Diss. Saint Louis University. Ann Arbor: UMI Microform.

Amkota 2008. Opetusministeriö. AMKOTA-tietojärjestelmä. [www-dokumentti] <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/tilastoja/?lang=fi>> (Luettu 14.4. 2008).

Anderson, P. 1999. Factors influencing student choice in higher education. Perspectives 3 (4), 128–131.

Anninos, L. N. 2008. University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems. Linköping University Electronic Press. Linköpings universitet [pdf-dokumentti] <<http://www.ep.liu.se/ecp/026/111/>> (Ei sivunumeroita, luettu 26.3.2008).

Arene 2007. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ry. Ammattikorkeakoulut. [www-dokumentti] <<http://www.arene.fi/>> (Luettu 6.3.2007).

Aula, P. & Heinonen, J. 2002. Maine. Menestystekijä. Helsinki: WSOY.

Aula, P. & Mantere, S. 2006. Hyvä yritys. Strateginen maineenhallinta. WSOYpro: Helsinki.

Bacon, H. 2004. Tulkitsemisen taito: Paul Ricoeurin kaksi hermeneutiikkaa. Teoksessa, Möra, T., Salovaara-Moring, I. & Valtonen, S. (toim.) Mediatutkimuksen vaeltava teoria.. Helsinki: Gaudeamus, 315–333

- Baden-Fuller, C., Ravazzolo, F. & Schweizer, T. 2000. Making and Measuring Reputations. The Research Ranking of European Business Schools. *Long Range Planning*, 33 (5), 621–650.
- Barthes, R. 1975. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History*, 6 (2), 237–272.
- Berg, B.L. 2007. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.
- Bignell, J. 2001. *Media semiotics*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Brookes, M. 2003. Higher education: Marketing in a quasi-commercial service industry. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8 (2), 134–142.
- Bunzel, D. L. 2007. Universities sell their brands. *Journal of Product & Brand Management*, 16 (2), 152–153.
- BusinessWeek 2003. *BusinessWeek Guide of The Best Business Schools*. Electronic book text. McGraw-Hill.
- Chapleo, C. 2007. Barriers to brand building in UK universities? *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 12 (1), 23–32.
- Chapman, D. W. 1981. A Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 52 (5), 490–505.
- Clarke, M. 2002. Quantifying Quality: What Can the *U.S News and World Report* Rankings Tell us About the Quality of Higher Education? *Education Policy Analysis Archives*, 10 (16), (internet-versio, ei sivunumeroita).
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cooren, F. 2008. Between semiotics and pragmatics: Opening language studies to textual agency. *Journal of Pragmatics* 40, 1–16.
- Corley, K. & Gioia, D. 2000. The Rankings Game: Managing Business School Reputation. *Corporate Reputation Review*, 3 (4), 319–333.
- Czarniawska, B. 2004. *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Deacon D., Pickering, M., Golding, P. & Murdock, G. 1999. *Researching Communications. A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*. London: Hodder Arnold.

- Domino, D., Libraire, T., Lutwiller, D., Superczynski, S. & Tian, R. 2006. Higher Education Marketing Concerns: Factors Influence Students' Choice of Colleges. *The Business Review*, Cambridge, 6 (2), 101–111.
- Edwards, W. 1954. The Theory of Decision Making. *Psychological Bulletin* 51 (4), 380–417.
- Elster, J. 1986. Introduction. Teoksessa Elster, J. (toim.) *Rational choice*. Washington Square, N.Y.: New York, 1–33.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ettenson, R. & Knowles, J. 2008, Don't Confuse Reputation With Brand. *MIT Sloan Management Review*, 49 (2), 19–21.
- Fillis, I. 2003. Image, Reputation and Identity Issues in the Arts and Crafts Organization. *Corporate Reputation Review*, 6 (3), 239–251.
- Fisher, W. R. 1987. *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press.
- Fombrun, C. J. 1996. *Reputation. Realizing Value from the Corporate Image*. Boston: Harvard Business School Press.
- Fombrun, C. J. & van Riel C.B.M. 2004. *Fame & Fortune: How Successful Companies Build Winning Reputations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Friman, M. & Ruponen, J. 2002. Hakija 2002. Hämeen ammattikorkeakoulun kevään 2002 hakijakyselyn tuloksia sekä vertailua Pirkanmaan, Pohjois-Karjalan, Rovaniemen ja Turun ammattikorkeakouluihin. HAMK/laatu- ja arviointitiimi. HAMK/Oped-projekti. Hämeen ammattikorkeakoulu. [pdf-dokumentti] <<http://www3.hamk.fi/oped/raportit/hakija2002.pdf>>(Luettu 14.08.2007).
- Gahmberg, H. 1986. Symbols and Values of Strategic Managers. A Semiotic Approach. Series A: 47. *Acta academiae oeconomicae Helsingiensis*. Helsinki: The Helsinki School of Economics.
- Garrison, J. 1995. Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal* 43 (4), 716–740.
- Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Suom. E. Tarasti. Tampere: Gaudeamus.
- Greimas, A. J. 1987. *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*. London: Frances Pinter (Publishers).
- Greimas, A. J. 1999. A. J. Greimasin luennot Helsingissä 4.–5.5.1979. Toimittanut ja suomeksi kääntänyt E. Tarasti. *Semiotiikan julkaisuja 1*. Imatra: Imatran kansainvälinen semiotiikan instituutti (ISI).

Greimas, A. J. & Courtés, J. 1982. *Semiotics and Language. An Analytical Dictionary*. Bloomington: Indiana University Press.

Hakala, U. 2003. *Quantitative and Qualitative Methods of Analysing Advertising: Content Analysis and Semiotics. Series Discussion and Working Papers 5*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu.

Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuis-kasvatus* 27 (1), 4–14.

Hébert, L. 2007. *Tools for Text and Image Analysis: An Introduction to Applied Semiotics*. [pdf-dokumentti] <[http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Hebert_AS/7. Canonical-Narrative-Schema.pdf](http://www.revue-texto.net/Parutions/Livres-E/Hebert_AS/7_Canonical-Narrative-Schema.pdf)> (Luettu 2.12.2007).

Heikkinen, H.L.T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 4, 47–58.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Chydenius-instituutin julkaisuja 3. Jyväskylä: Gummerus, 116–131.

Heikkinen, H.L.T., Kakkori, L. & Huttunen, R. 2001. This is My Truth. Tell Me Yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research* 9 (1), 9–24.

Heinonen, R. 2000. Tarinoita talouselämän rakennemuutoksesta: Repolan ja Finnet / Radiolinjan tapausten sanomalehti uutisointi semioottis-narratiivisessa tarkastelussa. Pro gradu -työ. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Hodge, R. & Kress, G. 1988. *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Hossler, D. 2000. The Problem with College Rankings. *About Campus*, 5 (1), 20–24.

HS 2007. Helsingin Sanomat. Koulutus. 31.7.2007.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005 Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hänninen, V. 1992. *Toimiva ihminen. Tekojen psykologian, eksistentiaalisen psykologian ja marxilaisen toiminnan teorian filosofisten lähtökohtien vertailua*. 2. korjattu painos. Tampereen Yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:17. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jackson, G. A. 1982. Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2), 237–247.

Jensen, K.B. 2004. A Handbook of Media and Communication Research. Qualitative and quantitative methodologies. London & New York: Routledge.

Jespersen, O. 1917. Negation in English and Other Languages. Historisk-filologiske meddelelser / Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab ; 1, 5. København : Andr. Fred. Høst & Søn.

Jespersen, O. 1958. The Philosophy of Grammar. Copenhagen.

Joas, H. 1994. The Creativity of Action: Pragmatism and the Critique of the Rational Action Model. Teoksessa Carlgren, I., Handal, G. & Vaage S. (toim.) Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking and Practice. Basingstoke: Burgess Science Press, 62–74.

Juholin, E. 2001. Communicare! Viestintä strategiasta käytäntöön. Porvoo: WS Bookwell.

Jussila, T. 1997. Koulutusorganisaation imago ja palvelun laatu: tarkasteltavana kuusi tamperelaista koulutusorganisaatiota. Pro gradu –työ. Tampereen yliopisto, yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitos, yrityksen taloustiede, markkinointi Tampere: Tampereen yliopisto.

Jyväskylä 2008. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [www-dokumentti] <<http://www.jamk.fi/tutustu>> (Luettu 4.4. 2008).

Kantokorpi, M., Lyytikäinen, P. & Viikari, A. 1990. Runousopin perusteet, Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 9. Vammala: Helsingin yliopisto.

Karlsson, F. 1992. Johdatus yleiseen kielitieteeseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Tampere. Gaudeamus.

Karvonen, E. 2000. Imagon rakennusta vai maineenhallintaa? Teoksessa Aula, P. & Hakala, S. (toim.) Kolmet kasvot. Näkökulmia organisaatioviestintään. Helsinki: Loki-Kirjat, 51–76.

Katz, E. & Lazarsfeld, P. F. 1964. Personal Influence. The Part Played by People in the Flow Of Mass Communications. Foundations of Communications Research 2. Glencoe, Ill.: Free Press.

Kilpinen, E. 2002. Teon käsitteen positiivista kritiikkiä käytännön käsitteen pohjalta. Teoksessa Pihlström, S., Rolin, K. & Ruokonen, F. (toim.) Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino, 282–292.

King, N. 1997. The Qualitative Research Interview. Teoksessa Cassell, C. & Symon, G. (toim.) Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide, 14–36.

Kka 2008. Korkeakoulujen arviointineuvosto. [www-dokumentti] <<http://www.kka.fi/projektit.lasso?id=342&sivu=kaikki>> (Luettu 30.3.2008).

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Korhonen, I. & Oksanen, K. 1997. Kertomuksen semiotiikkaa. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 54–71.

Kota 2008. Yliopistojen toimintaan liittyviä tilastoja. Opetusministeriö. [www- dokumentti] <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/tilastoja/?lang=fi>> (Luettu 14.4.2008).

Kotler, P. & Fox, K.F.A. 1985. *Strategic marketing for educational institutions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13–39.

Kumar, V. & Kundu, S. K. 2004. Ranking the International Business Schools: Faculty Publication as the Measure. *Management International Review*, 44 (2), 213–228.

Kunelius, R. 1998. *Viestinnän vallassa. Johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin*. Juva: WSOY.

Kuusela, J. 2003. *Koulujen paremmuusjärjestyksestä*. Helsinki: Opetushallitus.

L 351/2003. Ammattikorkeakoululaki. 9.5.2003.

Laalo-Hokkanen, P. 2005. Hakeutuminen opiskelijaksi ammattikorkeakouluun. Pro gradu -tutkielma. Elintarvike-ekonomia, EE 169. Helsingin yliopisto. Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta. Taloustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 11–25.

Lampinen, O. 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.

Lauri, M. 2001. *Merger and Acquisition Stories in the Media – A Narrative Analysis of Three Cases of Finnish Cross-Border Paper Industry Mergers and Acquisitions*. Pro gradu -työ. Markkinoinnin laitos. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.

Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. & Gaudet, H. 1952 [1944]. *The People's Choice. How the Voter Makes up His Mind in a Presidential Campaign*. New York: Columbia University Press.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.

- Leppel, K. 1993. Logit estimation of a gravity model of the college enrollment decision. *Research in Higher Education*, 34 (3), 387–398.
- Liiten, M. 2007. Kauppakorkeaan Helsinkiin tullaan yhä enemmän maineen takia. HS.fi 13.11.2007.
- Liljander, J.-P. 2004. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedepoliittinen osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Litten, L. H. 1982. Different Strokes in the Applicant Pool. Some Refinements in a Model of Student College Choice. *Journal of Higher Education*, 53 (4), 383–402.
- Lukiolista 2008. MTV 3:n lukiolista. MyArctic.net. [www-dokumentti] < <http://www.myartic.net/forum/forumtext.jsp?category=28&text=73598> > (Luettu 12.4.2008).
- Luoma-aho, V. 2007a. Neutral Reputation and Public Sector Organizations. *Corporate Reputation Review*, 10 (2), 124–143.
- Luoma-aho, V. 2007b. Sosiaalialan mainemittaus, kevät 2007. Jyväskylän yliopisto.
- Maringe, F. 2006. University and course choice. Implications for positioning, recruitment and marketing, *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 466–479.
- Markkula, J. 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin – Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. 28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Martin, C. 1996. Institutional Research and Student Recruitment or How do Institutions of Higher Education Know What Attracts Students to their Doors? Market Research can help. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research. 36th, Albuquerque, New Mexico, May 5–8.
- Martin, B. & Ringham, F. 2000. *Dictionary of Semiotics*. London and New York: Cassel.
- Martins, L. L 1998. The Very Visible Hand of Reputational Rankings in US Business Schools. *Corporate Reputation Review*, 1 (3), 293–298.
- Matikka, T. 2007. Ekonomikoulutus puntarissa – valmistuneiden palaute 2006. SEFEN raportteja 4. Helsinki.
- Metropolia 2007. Metropolia-ammattikorkeakoulu. Hakeminen. [www-dokumentti] < <http://www.metropolia.fi/hakeminen/> > (Luettu 4.4.2008).
- Middleton, S. & Hanson, D. 2003. Corporate Reputation and Scientific Reputation: The Mysterious Case of Girard and Agassiz. *Corporate Reputation Review*, 6 (2), 147–160.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97.

Moogan, Y. J., Baron, S. & Harris, K. 1999. Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. *Higher Education Quarterly*, 53 (3), 211–228.

MTV3 2005. SYK selvä ykkönen yo-tuloksissa. [www-dokumentti] <<http://www.mtv3.fi/lukiot/paivanetti05.htm>> (Luettu 24.3.2008).

MTV Internet 2007. Opiskelijoista käydään kovaa kisaa. MTV3 Internet, 18.02.2007.

Mönkkönen, I. 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustieteenfilosofiassa. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Nguyen, N. & LeBlanc, G. 2001. Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *The International Journal of Educational Management*, 15 (6), 303–311.

Nieminen, M. & Ahola, S. 2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 60. Turku: Turun yliopisto.

Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

Niittyniemi, H. 2001. Miksi minusta tulee sairaanhoitaja? Ammattikorkeakoulussa opiskelevien sairaanhoidon opiskelijoiden ammatinvalinnan taustalla olevia tekijöitä. Pro gradu -tutkielma. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.

Nöth, W. 1990. *Handbook of Semiotics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Opas 2008. Ammattikorkeakoulujen valintaopas 2008. Helsinki: Opetushallitus.

Oph 2007. Opetushallitus. Koulutusjärjestelmä. [www-dokumentti] <<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,4171,4190,4192>> (Luettu 23.11.2007).

Opintie 2007. Keski-Uusimaa, Aamuposti. Koulutusliite 1. 31.1.2007.

Opiskelijatilasto 2007. Ammattikorkeakoulujen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnot koulutusaloitin 2006. Koulutustilastot. Tilastokeskus.

Opm 2007. Ammattikorkeakoulut. [www-dokumentti] <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulut/index.html?lang=fi>> (Luettu 23.11.2007).

Opm 2008. Tavoitteena alueellisesti ja aloittain vaikuttava ja laadukas korkeakouluverkko. [www-dokumentti] <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/02/rakenteellisen_suun-taviivat.html> (Luettu 17.2.2008).

Padanyi, P. & Gainer, B. 2003. Peer Reputation in the Nonprofit Sector: Its Role in Non-profit Sector Management. *Corporate Reputation Review*, 6 (3), 252–265.

- Paulsen, M.B. 1990. College Choice: Understanding Student Enrollment Behaviour. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. Washington, DC: The George Washington University.
- Peters, K. 2007. Business school rankings: content and context. *Journal of Management Development*, 26 (1), 49–53.
- Pietilä, V. 1997. Joukkoviestintätutkimuksen valtaateilla. Tutkimusalan kehtiystä jäljittämissä. Vastapaino: Tampere.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pohjoisranta 2004a. Turun kaupunki. Mainetutkimus. Toukokuu 2004. Viestintätoimisto Pohjoisranta.
- Pohjoisranta 2004b. Selvitys kuntamainetekijöistä. Suomen kuntaliitto 10.5.2004. Viestintätoimisto Pohjoisranta.
- Polkinghorne, D. E: 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Price, J. 1999. In *Acknowledgement: A Review and Critique of Qualitative Research Texts*. Teoksessa Josselson, R. & Lieblich A. (toim.) *Making Meaning of Narratives*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications, 1–24.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L. & Agahi, H. 2003. The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21 (10), 212–222.
- Prince, G. 1991. Narratology, Narrative, and Meaning. *Poetics Today*, 12 (3), 543–552.
- Puusa, A. 2007. Tulkinta organisaatio-identiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: ”Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?” Joensuun yliopisto. Kauppa- ja oikeustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Radbourne, J. 2003. Performing on Boards: The Link Between Governance and Corporate Reputation in Nonprofit Arts Boards. *Corporate Reputation Review*, 6 (3), 212–222.
- Raivio, K. 2006. Pääkirjoitus. *Yliopisto-lehti* 1/06.
- Ranking 2004. Academic Ranking of World Universities.2004. [www-dokumentti] < <http://www.arwu.org/rank/2004/top500list.htm> > (Luettu 28.3.2008).
- Raposo, M. & Alves, H. 2007. A model of university choice: an exploratory approach. MPRA Paper No. 5523. [pdf-dokumentti] < http://mpa.ub.uni-muenchen.de/5523/1/MPRA_paper_5523.pdf > (Luettu 26.11.2007).
- Reeves, E. M. 1932. Which College? *The Journal of Higher Education*, 3 (2), 67–74.

- Ricoeur, P. 1980. Narrative Time. *Critical Inquiry*, 7 (1), 169–190.
- Ricoeur, P. 1989. Greimas's Narrative Grammar. *New Literary History*, 20 (3), 581–608.
- Rimmon-Kenan, S. 1991. Kertomuksen poetiikka. Suom. A. Viikari. SKS Tietolipas 123. Tampere: Tammerpaino.
- Rope, T. & Mether, J. 2001. Tavoitteena menestysbrandi – onnistu mielikuvamarkkinoinnilla. Porvoo: WSOY.
- Ropo, T. 2003. Toisen asteen lukiokoulutuksen seutuselvitys. [pdf-dokumentti] < <http://www.tampere.fi/tiedostot/4Ua3t8DC1/seutuselvitys.pdf> > (Luettu 12.8.2008).
- Rosenberg, A. 1988. *Philosophy of Social Science*. Oxford: Clarendon Press.
- Rubin, H.J. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rundberg, T. 2000. Voittoa tavoittelemattoman organisaation maine – Tapaustutkimus Tuotantotalouden osaston maineesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salén-Haapala, S. 2006. Opiskelijavalinnan toimivuus – Sosiaali- ja terveysalalle hakeutuminen ja valikoituminen. Sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.
- Salosaari, K. 1987. Sherlock Holmes kohtaa A. J. Greimasin. *Synteesi* 6 (4), 35–45.
- Salosaari, K. 1989. Perusteita näyttelijätyön semiotikkaan. I osa: Teatterin kieli ja näyttelijä merkityksen tuottajana. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 262*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saukko, P. 2003. *Doing Research in Cultural Studies. An introduction to classical and new methodological approaches*. London: Sage.
- Schleifer, R. 1987. *A. J. Greimas and the Nature of Meaning: Linguistics, Semiotics and Discourse Theory*. London and Sydney: Croom Helm.
- Schultz, M., Mouritsen, J. & Gabrielsen, G. 2001. Sticky Reputation: Analyzing a Ranking System. *Corporate Reputation Review*, 4 (1), 24–41.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shattock; M. 2003. *Managing Successful Universities*. Glasgow: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Shen, C.-C. 2003. College choice: Factors and consumption values used by students at a selected Taiwanese university. Diss. The University of South Dakota. Ann Arbor: UMI Microform.

Silverman, D. 2005. Doing Qualitative Research. 2. painos. London: Sage.

Simon, H.A. 1990. Alternative visions of rationality. Teoksessa Moser, P. K. (toim.) Rationality in action. Contemporary approaches. New York: Cambridge University Press, 189–204.

Simon, H.A. 1997. Administrative Behavior. A Study of Decision-Making. Processes in Administrative Organizations. 4. p. New York: The Free Press.

Sivonen, K. 2006. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 117. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S. & Hogg, M. K. 2006. Consumer Behaviour. An European Perspective. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sonneborn, T. M. 1959. Choosing a Graduate School. AIBS Bulletin 9 (5), 18.

Soutar, G. N. & Turner, J. P. 2002. Students' preferences for university: a conjoint analysis. The International Journal of Educational Management, 16 (1), 40–45.

Stadia 2008. Stadia – tunnetuin ammattikorkeakoulu. [www-dokumentti] < <http://www.stadia.fi/esittely/> > (Luettu 4.4.2008).

Standifird, S. S. 2005. Reputation Among Peer Academic Institutions: An Investigation of the *US News and World Report's* Rankings. Corporate Reputation Review, 8 (3), 233–244.

Stokes, J. 2003. How to do Media and Cultural Studies. Sage Publications: London.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus, 72–93.

Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. Georg H. Meadin kasvatustieteen John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 16. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Taloustutkimus 2006a. Korkeakoulujen 5. imagotutkimus. [www-dokumentti] < <http://www.taloustutkimus.fi/index.html?http://www.taloustutkimus.fi/data.asp?articleid=709&pgid=2> > (Luettu 1.4.2007).

Taloustutkimus 2006b. Korkeakoulujen imago 2006. Ammattikorkeakoulut. Maaliskuuhun 2006, 17–29-vuotiaat suomalaiset. Laurea ammattikorkeakoulu. Taloustutkimus Oy.

Tampere 2004. Korkeakoulujen imago tutkimus 2004: TAMK kiinnostavin ammattikorkeakoulu. [www-dokumentti] <<http://www.tampere.fi/tiedotus/tiedotteet/2004/t0707b.html>> (Luettu 4.4.2008).

Tarasti, E. 1996a. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.

Tarasti, E. 1996b. Esimerkkejä. Semiotiikan uusia teorioita ja sovelluksia. Tampere: Gaudeamus.

Theus, K.T. 1993. Academic Reputations: The Process of Formation and Decay. *Public Relations Review*, 19 (3), 277–291.

Tilastokeskus 2008. Käsitteet ja määritelmät. [www-dokumentti] <<http://www.stat.fi/meta/kas/index.html>> (Luettu 16.8.2008).

Tuomela, R. 1974. Human action and its explanation. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomela, R. 1979. Explanation of action. Helsingin filosofian laitoksen julkaisuja 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Työministeriö 2007. Alle 25-vuotiaat ja työmarkkinatuki. [www.dokumentti] <http://www.mol.fi/mol/fi/01_tyovoimapalvelut/08_tyottomuus/01_tyottomuysturva/01_edellytykset/03_tmtuki_alle_25-v/index.jsp> (Luettu 26.11.2007).

VanderVoort, L.A. 2003. Applying Narrative Analysis to Public Policy: A Comparative Study of Welfare Reform. Diss. Iowa University. Ann Arbor: UMI Microform.

Veloutsou, C., Lewis, J.W. & Paton, R. A. 2004. University selection: information requirements and importance. *The International Journal of Educational Management*, 18 (3), 160–171.

Vidaver-Cohen, D. 2007. Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Framework for Business School Research. *Corporate Reputation Review*, 10 (4), 278–304.

von Wright G.H. 1959. On the Logic of Negation. *Societas Scientiarum Fennica; Commentationes Physico-Mathematicae*, 22 (4). Helsinki.

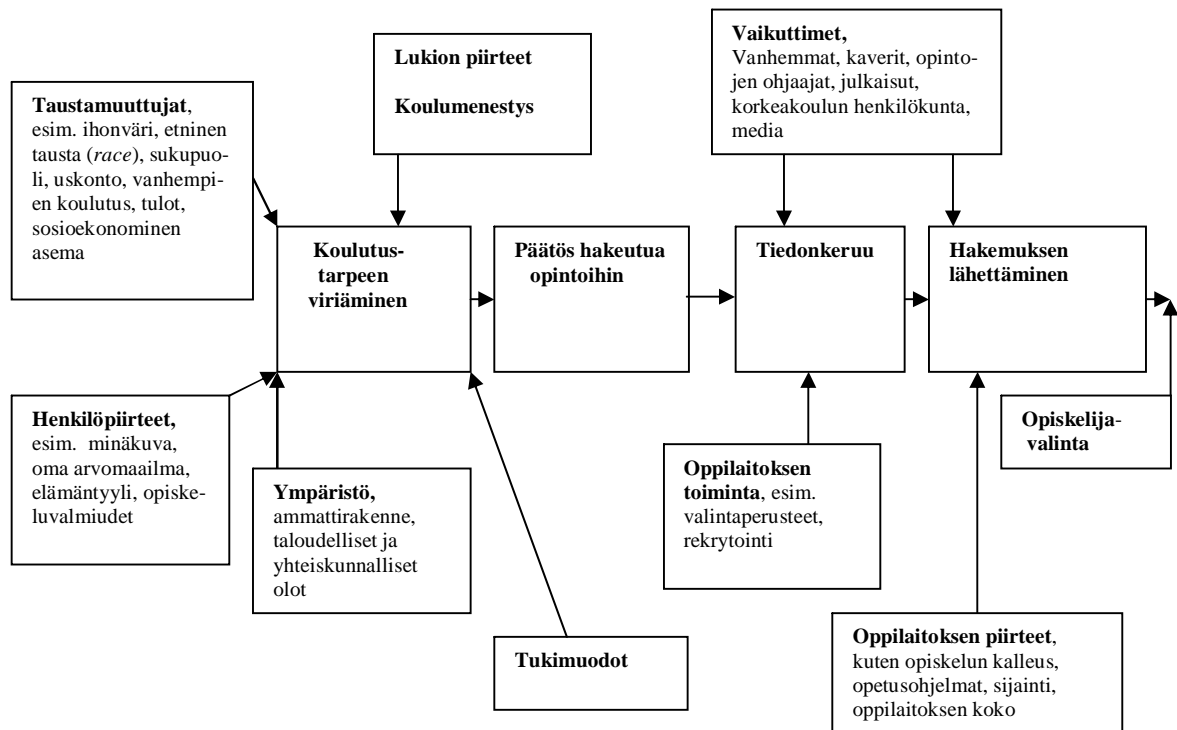
von Wright, G. H. 1971. *Explanation and Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.

Vrontis, D., Thrassou, A. & Melanthiou, Y. 2007. A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research* 60 (9), 979–989. (elektroninen aineisto, ei sivunumeroita).

Vuokko, P. 2004. Nonprofit-organisaatioiden markkinointi. Porvoo: WSOY.

- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, Y. & Roberts, C.W. 2005. Actantial analysis. Greimas's structural approach to the analysis of self-narratives. *Narrative Inquiry*, 15 (1), 51–74.
- Wilson, J. 2005. *Thinking with Concepts*. 31st ed. New York: Cambridge University Press.
- Wuorio, J. 2001. The Impact of the rankings: Multiple perspectives. *Selections* 1 (2), 26–37.
- Young, D. 1996. *Building Your Company's Good Name. How to Create & Protect the Reputation Your Organization Wants & Deserves*. New York: Amacom.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu Oppiminen Osaaminen*. Oppilo: Hamina.
- Åberg, H. K. 2005. Signaaleja organisaatiokulttuurista. Organisaatiokulttuurin syvätason luotausta semioottisin menetelmin. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Liite 1



Kuvio 20. Larry Littenin (1982, 388) yhdessä tutkijatoverinsa kanssa kehittänyt moduulirakenteinen malli (*An Expanded Model of the College Selection Process*). Alkuperäistä kuviota on hieman yksinkertaistettu. – Tämän mallin kanssa lähes identtinen on Integroitu geneerinen prosessimalli (*A preliminary integrated generic higher education student-choice model*), jonka ovat esitelleet Vrontis, Thrassou ja Melanthiou (2007).

Taulukko 4: Haastattelut taustatietoineen

Opiskelija	opintosuunta	opiskeluryhmä	koulutusala	kesto
LiA1	oikeustradenomi	aikuisopiskelija	liko	29:39,0
LiA2	oikeustradenomi	aikuisopiskelija	liko	16:09,0
LuA1	agrologi	aikuisopiskelija	luova	19:38,0
LuA2	agrologi	aikuisopiskelija	luova	35:56,0
SoA1	sairaam-/terveydenhoitaja	aikuisopiskelija	sote	23:22,0
SoA2	sairaam-/terveydenhoitaja	aikuisopiskelija	sote	22:45,0
SoNP1	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste*	sote	21:58,0
SoNP2	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste*	sote	21:28,0
SoN1	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste	sote	21:36,0
SoN2	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste	sote	29:11,0
SoN3	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste	sote	20:44,0
SoN4	sairaam-/terveydenhoitaja	nuorisoaste	sote	25:40,0
LiN1	tradenomi	nuorisoaste	liko	22:19,0
LinN2	tradenomi	nuorisoaste	liko	29:26,0
LuN1	agrologi	nuorisoaste	luova	32:22,0
LuN2	ympäristösuunnittelija	nuorisoaste	luova	29:45,0
LuN3	ympäristösuunnittelija	nuorisoaste	luova	24:36,0

* Nämä opiskelijat ovat olleet työelämässä pitkään, joten taustaltaan heidät voi rinnastaa aikuis-opiskelijoihin. Opiskeluvaiheessa heidän siirtymisensä aikuisten ryhmään on todennäköistä. Tässä työssä heidän luetaan työelämästä hakeutuviin.